



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Comment s'opère la co- construction des savoirs dans l'enseignement de l'oral par l'utilisation du jeu dramatique comme moyen didactique ?

Etudiante : Nadia BERTHOUSOZ

Directeur de mémoire : M. Alexandre BUYSSE

St-Maurice, le 22 février 2010

PRÉAMBULE

Remerciements

Je tiens à remercier

Monsieur Alexandre Buysse, mon directeur de mémoire, pour ses précieux conseils, sa collaboration, sa disponibilité et ses encouragements tout au long de l'élaboration de cette recherche.

L'enseignant qui a accepté de m'accueillir dans sa classe de 5^{ème} primaire pour conduire ma séquence d'enseignement/apprentissage.

Toutes les personnes qui ont participé à la relecture de ce travail et qui m'ont fait part de leurs critiques pertinentes.

Ma famille et mes amis qui m'ont soutenue durant l'élaboration de ce travail.

Informations

Pour la rédaction de ce travail, le « nous » de modestie a été utilisé à la place du « je ».

Dans l'objectif de préserver l'anonymat des personnes avec lesquelles j'ai collaboré durant la conduite de ma séquence d'enseignement/apprentissage, aucun nom et prénom ne sont cités dans ce dossier.

RÉSUMÉ

Premièrement, nous nous sommes intéressée à la pratique du jeu dramatique, utilisée depuis longtemps dans le milieu scolaire. A travers nos lectures, nous avons constaté ses bienfaits sur le développement de la personne, le développement cognitif, la confiance en soi et la communication.

L'enseignement de l'oral est devenu aujourd'hui une nécessité inscrite dans les plans d'études. Il convient de ne pas négliger cet aspect du français tout aussi important que l'écrit et que l'on peut travailler grâce à des moyens didactiques nouveaux. Nous pensons que le jeu dramatique est l'un de ces moyens et nous nous sommes interrogée sur ce que pouvait apporter cette pratique dans la construction des savoirs chez les élèves.

Ce travail de mémoire a pour objectif de déterminer comment se co-construisent les savoirs chez les apprenants dans une séquence d'expression orale en français. Nous avons choisi de travailler le thème de l'argumentation avec comme outil didactique le jeu dramatique. Ainsi, nous pouvons analyser de façon détaillée les connaissances que les élèves acquièrent et de quelle façon ils les mobilisent en interprétant des situations d'improvisation.

En vue de mener à bien cette recherche, nous avons commencé par construire une problématique autour de l'utilisation du jeu dramatique en milieu scolaire. Ces éléments nous ont conduite vers un concept principal, à savoir la co-construction des savoirs. Nous avons ensuite formulé deux hypothèses et onze questions opérationnelles.

Après avoir élaboré notre cadre théorique, nous avons décidé de baser notre recherche sur un dispositif expérimental mis en place dans une classe de 5^{ème} primaire. Nous avons construit quatre séances d'enseignement/apprentissage en expression orale en vue de tirer des conclusions sur la co-construction des savoirs. Nous allons nous focaliser sur les interactions didactiques qui ont l'avantage de révéler, en situation, l'enjeu qui se joue autour de l'objet du savoir, car rappelons-le, l'apprenant construit de nouvelles connaissances à travers les interactions avec l'enseignant, ses pairs et le savoir à apprendre.

Pour analyser la séquence d'enseignement/apprentissage, nous avons choisi d'utiliser comme outils le synopsis et l'analyse des transcriptions, qui nous permettent d'observer les interactions des trois acteurs du triangle pédagogique, à savoir l'enseignant, les élèves et l'objet. Nous avons retranscrit les propos de chaque apprenant et avons ensuite eu recours à une technique de comptage, de comparaison et d'observation.

Nos résultats nous ont démontré que l'utilisation du jeu dramatique comme outil didactique permet aux élèves de co-construire des savoirs en expression orale et de favoriser l'évolution de la communication et le développement des compétences dans ce domaine.

MOTS-CLÉS :

- ✓ jeu dramatique
- ✓ français
- ✓ expression orale
- ✓ co-construction des savoirs
- ✓ interactions
- ✓ triangle pédagogique

SOMMAIRE

PRÉAMBULE	1
Remerciements.....	1
Informations	1
 RESUMÉ ET MOTS-CLÉS.....	2
 SOMMAIRE	3
 1. INTRODUCTION	5
 2. PARTIE THÉORIQUE	6
2.1 Cadre conceptuel	6
2.1.1 <i>Le savoir</i>	6
2.1.2 <i>La construction du savoir</i>	7
2.1.3 <i>La co-construction du savoir</i>	8
2.2 Cadre contextuel	11
2.2.1 <i>Le jeu dramatique</i>	11
2.3 Problématique	13
2.3.1 <i>Le jeu dramatique comme outil pédagogique</i>	14
2.3.2 <i>Le jeu dramatique dans différentes branches scolaires</i>	15
2.3.3 <i>Le jeu dramatique en communication</i>	16
2.3.4 <i>Le jeu dramatique en français</i>	17
2.3.5 <i>Le jeu dramatique en expression orale</i>	18
2.4 Question de recherche et hypothèses.....	19
2.5 Méthodologie	20
2.5.1 <i>La recherche-action</i>	20
2.5.2 <i>Le synopsis</i>	22
2.5.3 <i>Les étapes de la démarche</i>	23
2.5.4 <i>L'échantillon et ses caractéristiques</i>	24

3. PARTIE EMPIRIQUE	25
3.1 Analyse des résultats	25
Question 1	25
Question 2	27
Question 3	29
Question 4	29
Question 5	30
Question 6	32
Question 7	35
Question 8	37
Question 9	38
Question 10	39
Question 11	42
3.2 Interprétation des résultats	43
4. CONCLUSION.....	47
4.1 Réponse à la question de recherche	47
4.2 Analyse critique	47
4.3 Prolongements et perspectives	49
5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	50
6. LISTE DES ANNEXES ET ANNEXES.....	52
6.1 Annexe I : Planification première séance	53
6.2 Annexe II : Planification deuxième séance	55
6.3 Annexe III : Planification troisième séance	57
6.4 Annexe IV : Planification quatrième séance	59
6.5 Annexe V : Synopsis de la séquence	61
7. ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ.....	64

1. INTRODUCTION

Cette introduction présente tout d'abord les motivations qui nous ont amenée au choix de ce sujet de mémoire, puis une description de notre recherche.

Plusieurs raisons nous ont motivée à opter pour ce choix de sujet de mémoire. D'abord, nous avons choisi comme variable dépendante l'expression orale, car elle reste un point central à travailler avec nos élèves. Même si elle est très présente dans le milieu scolaire, elle n'en reste pas moins au second plan. En effet, trop souvent les enseignants privilégient l'expression écrite, qui est de loin plus facile à évaluer que l'expression orale. De ce fait, ce moyen de communication est souvent négligé et nous remarquons de réelles angoisses auprès de nos élèves à s'exprimer en public. Nous nous sommes alors demandé quels moyens didactiques efficaces pouvaient être mis en place à l'école primaire pour permettre à chaque enfant de s'exprimer et développer des compétences en communication. Pour répondre à cette question, nous avons choisi comme variable indépendante le jeu dramatique. Celui-ci est un univers qui nous a toujours fascinée. Nous l'avons pratiqué durant notre scolarité dans le but de nous exprimer ouvertement, d'oublier nos craintes face au public et de nous divertir. Cet outil d'enseignement serait intéressant à exploiter avec nos élèves. Nous aimerions découvrir cet art plus en profondeur, afin que nous puissions nous en servir dans notre pratique future. Le jeu dramatique est non seulement en relation avec l'expression orale, mais également avec l'expression écrite, la lecture, l'écoute et la compréhension. Lors d'un entretien avec notre directeur de mémoire, nous nous sommes penchée sur le concept de la co-construction des savoirs grâce au jeu dramatique, lors d'une séquence didactique sur le discours argumentatif oral.

Cette recherche est l'aboutissement de la formation initiale à la Haute Ecole Pédagogique du Valais. Il s'agit d'effectuer un mémoire de fin d'études académiques qui débute avec cette question : « *Est-ce que l'utilisation du jeu dramatique comme outil didactique permet une construction des savoirs en expression orale ?* ». Nous pensons que cette question est intéressante, car elle va nous permettre d'analyser une séquence didactique en vue de percevoir les moments-clés de la construction des savoirs chez nos apprenants. Pour donner réponse à cette question, nous avons lu plusieurs ouvrages concernant le jeu dramatique et la co-construction des savoirs. Nous tenons à préciser que notre recherche se situera au niveau de l'enseignement primaire, car c'est à ce niveau d'enseignement que nous désirons œuvrer plus tard.

Tout d'abord, nous rédigerons notre cadre conceptuel, car nous pensons qu'il est essentiel de comprendre en premier lieu la notion de co-construction des savoirs. Ensuite nous expliquerons le contexte de notre recherche pour enfin écrire la problématique. A partir de celle-ci, nous émettrons des hypothèses et des questions opérationnelles auxquelles nous y répondrons dans l'analyse des données recueillies lors de quatre séances d'enseignement/apprentissage dans lesquelles les apprenants seront acteurs dans leurs propres apprentissages grâce au jeu dramatique.

Ce travail de mémoire nous permettra d'acquérir de nouveaux outils de recherche et de pouvoir tirer des conclusions intéressantes pour notre profession future. Nous évaluerons ainsi l'importance à accorder à ce moyen d'enseignement non négligeable. Avec ces connaissances, nous pourrons mieux penser notre acte d'enseigner en tenant compte de cet outil, tout en procurant du plaisir aux élèves à s'exprimer oralement.

2. PARTIE THÉORIQUE

2.1 Le cadre conceptuel

2.1.1 Le savoir

Habituellement, les enseignants pratiquent une pédagogie centrée sur le savoir. Il est important de le définir, car notre propre conception du savoir va influencer notre manière d'enseigner et d'interagir avec les élèves. Le savoir est par définition : « L'ensemble des connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et à l'expérience » (Legendre, 1993, cité par Vienneau, 2005, p.9).

Nous distinguons plusieurs types de savoirs :

- Les savoirs : les connaissances déclaratives.
- Les savoir-faire : les connaissances procédurales et conditionnelles.
- Les savoir-être : les attitudes et les valeurs.
- Les savoir-devenir : les buts personnels.
- Les savoir-vivre ensemble : habiletés interpersonnelles et relations sociales.
- Les savoir-agir : les compétences disciplinaires et transversales.

Actuellement, le modèle pédagogique se base sur la transmission du savoir, dans le sens où l'enseignant le transmet aux élèves ignorants. Cette conception de l'enseignement influence les élèves qui ne cherchent pas à apprendre, ni à comprendre, mais uniquement à mémoriser des informations données. C'est pourquoi, dans certaines situations, les élèves sont incapables de reconnaître quel savoir utiliser, comme s'ils ne l'avaient jamais appris. Nous pouvons affirmer que les enfants acquièrent un savoir, le moment où « ils traitent l'information reçue, c'est-à-dire lorsqu'ils font quelque chose avec cette information plutôt que de la reproduire » (Morissette, 2002, p.14). Aujourd'hui, la plupart des apprenants ne cherchent pas à apprendre, ils se limitent à assimiler « par cœur » des informations. C'est pourquoi, le but recherché tendrait à renverser la situation en se dirigeant aujourd'hui vers la construction des connaissances.

Nous pouvons assurément considérer le savoir comme un ensemble de connaissances, car une connaissance est « le résultat du traitement de l'information à partir des savoirs déjà stockés dans la mémoire d'une personne » (Morissette, 2002, p.16). Cela signifie qu'il faut traiter l'information, l'organiser, lui donner du sens et se l'approprier pour qu'elle devienne une connaissance. La maîtrise d'un savoir est démontrée par des applications nouvelles, c'est-à-dire un réinvestissement des connaissances.

Le savoir est structuré

Le savoir est une réalité et l'intérêt est d'en saisir à la fois l'aspect abstrait et l'aspect concret, car il est difficile à représenter, mais reste un objet bel et bien réel. Pour avoir conscience de la structure complexe du savoir, il faut prendre le concept comme outil pédagogique. Chaque concept renvoie à d'autres concepts et fait partie de tout un réseau, véritable tissu de relations où s'établit notre compréhension du monde. Ces réseaux varient selon les cultures et les individus. Ce qui nous amène à un constat : le savoir n'est pas un objet fixe, il est relatif et varie selon les circonstances et le regard qu'on y porte (Barth, 2004).

Le savoir est évolutif

Le savoir se structure comme un réseau d'interconnexions, c'est-à-dire un ensemble d'éléments dépendants. Chaque personne crée son propre réseau en associant tout ce qu'elle sait ou ressent par rapport à une idée. Notre savoir est le sens que nous donnons à une réalité observée et ressentie à un moment donné. Il évolue grâce à l'expérience, à travers les interactions avec les autres. Selon Barth (2004), « il existe dans le temps, comme une halte, une étape. Il est en devenir constant, en mouvance perpétuelle, telle une symphonie inachevée » (p.53). Ainsi, le savoir naît de l'échange et se partage.

Le savoir est contextualisé

« Si le savoir est personnel, c'est bien parce que notre première rencontre avec tel savoir se passe dans des circonstances qui sont à la fois affectives, cognitives et sociales » (Barth, 2004, p.59). C'est le contexte qui va donner sens au savoir et qui va continuer à le faire évoluer. Selon Barth (2004), nous associons notre savoir nouveau au contexte qui nous est familier et nous ne le reconnaissons pas nécessairement dans un contexte inhabituel. C'est ainsi que nous savons faire certaines choses dans une situation donnée, sans nous rendre compte que cette même activité peut exister sous d'autres formes.

Finalement, il revient à l'enseignant de définir le savoir à dispenser à partir des programmes scolaires, car la façon de l'exprimer va influencer le niveau de compréhension des apprenants. (Barth, 2004).

Maintenant que nous avons défini le savoir, nous nous intéressons à sa construction.

2.1.2 La construction du savoir

L'école est le lieu où l'on se trouve en présence du savoir en construction. Nous nous y intéressons, car la véritable difficulté reste de trouver un moyen pour que les apprenants s'approprient le savoir, afin qu'ils puissent ensuite s'en servir.

Morissette (2002) le dit ainsi :

Construire un savoir en classe c'est se construire sa propre maison avec les matériaux que le maître apporte et qui viennent s'ajouter à ceux que l'on possède déjà. [...] En réalité, pour qu'il y ait intégration, il faut que l'élève décompose le savoir fourni et qu'il le reconstruise à sa manière, afin de le faire entrer dans sa structure cognitive. (p.15)

La construction des savoirs est liée à l'apprentissage. Pour reprendre les termes de Vienneau (2005), l'apprentissage est « le processus par lequel l'apprenant construit son savoir, à l'aide des connaissances acquises par l'étude, l'observation ou l'expérience » (p.10). En effet, il ne suffit plus pour l'enseignant d'amener des informations et de se faire entendre pour s'assurer que les élèves ont acquis une connaissance. Il doit les amener à construire leurs savoirs en déclenchant des conflits cognitifs. C'est-à-dire qu'il doit « placer les élèves dans une situation-impasse, dans laquelle un ou plusieurs faits contredisent leurs représentations » (Morissette, 2002, p.23). Cette démarche consiste à faire émerger celles-ci, pour leur permettre ensuite de les confronter, car le conflit-cognitif déstabilise les connaissances des apprenants et impose le développement de nouveaux apprentissages. Mais pour que cela se produise, l'enseignant doit s'appuyer sur les savoirs antérieurs des élèves. « C'est avec ce savoir antérieur que les élèves vont décoder l'information reçue et tenter de comprendre ce que l'enseignant attend d'eux » (Morissette, 2002, p.17).

Pour parler d'une véritable construction des savoirs, il faut qu'il y ait un transfert des connaissances dans d'autres situations similaires ou problématiques. Cela signifie qu'elles doivent être réutilisables. En effet, « si les apprentissages réalisés par un individu ne sont pas transférables, ce dernier est condamné à un éternel recommencement face à des tâches analogues » (Morissette, 2002, p. 23). Le transfert devient l'enjeu de chaque situation d'apprentissage, car les élèves doivent pouvoir se servir de ce qu'ils apprennent à l'école.

Le savoir se situe dans le domaine cognitif et se crée à partir d'activités réelles à travers une interaction sociale. Comme le signale Barth (2004), « la prise de conscience de la manière dont le savoir se construit peut permettre de démystifier l'apprentissage » (p.140). Par là, nous entendons le fait que la tâche de l'enseignant est modifiée, dans le sens où il n'expose plus son savoir aux apprenants, mais le met à leur disposition. Les élèves se retrouvent ainsi acteurs de leur apprentissage qui prend un autre sens à leurs yeux.

Comme les élèves se retrouvent actifs dans leur processus d'apprentissage, il convient de s'intéresser de plus près à la manière dont ils construisent leurs savoirs avec le point suivant.

2.1.3 La co-construction du savoir

La co-construction des savoirs est un concept issu de l'idéologie socioconstructiviste qui s'apparente à une conception interactionnelle, où tout savoir est co-construit par l'apprenant en interaction avec ses pairs et l'enseignant. Selon Vienneau (2005), le socioconstructivisme adopte le postulat de base que « tout apprentissage est construit par chaque apprenant, et ce, à partir des matériaux de base que constituent leurs expériences, leurs connaissances et leurs conceptions antérieures » (p.62). Cependant, ce courant met également en valeur un autre élément dans la construction du savoir, celui des interactions sociocognitives vécues avec les pairs et avec l'enseignant.

Finalités de l'école et valeurs véhiculées

Vienneau (2005) relève trois valeurs véhiculées par l'école :

- L'unicité de l'apprenant : la reconnaissance du caractère unique de l'élève en tant qu'apprenant, selon le principe que tous les élèves n'apprennent pas de la même manière.
- L'autonomie cognitive : la poursuite de l'autonomie cognitive de l'apprenant, selon qu'elle peut être développée par l'entraînement aux stratégies d'apprentissage.
- La coopération : la place cruciale accordée à la coopération dans le processus de co-construction des connaissances, considérant les interactions sociales entre pairs comme une source de stimulations pour le développement cognitif.

Conception de l'enseignement et de l'apprentissage :

En nous référant à Vienneau (2005), nous découvrons que le courant socioconstructiviste a une vision de l'enseignement qui doit être conçue pour favoriser le développement intellectuel des élèves, en organisant des situations d'apprentissage ancrées le plus possible dans leur environnement naturel et leur réalité sociale. Il préconise l'apprentissage par la découverte et la mise en commun des savoirs et des savoir-faire.

Quant à la conception de l'apprentissage, elle est interactive et sociale, le savoir se construisant par l'interaction avec l'environnement et par les interactions entre élèves. C'est un apprentissage déterminé par le degré d'engagement cognitif et affectif des

apprenants et il est défini en fonction des capacités à résoudre des problèmes. Vienneau (2005) résume l'apprentissage scolaire comme un « processus interne et continu par lequel l'apprenant construit par lui-même sa connaissance de soi et du monde. Il s'agit d'un processus interactif, alimenté par les interactions sociales entre pairs et par la médiation de l'adulte » (p.13).

Rôle de l'enseignant et de l'apprenant :

Du même auteur (Vienneau 2005), le rôle de l'enseignant est d'être un médiateur dans la démarche d'apprentissage de l'élève. Il est responsable de la planification de situations et d'activités d'apprentissage centrées sur l'apprenant. Ainsi, le rôle de l'enseignant n'est plus de transmettre des connaissances, mais de proposer des activités permettant la participation des apprenants et favorisant les interactions sociales, la communication et le travail d'équipe.

Le rôle de l'apprenant est d'être responsable de ses propres apprentissages. Un élève peut servir de guide aux autres et interagir avec l'environnement réel et avec ses pairs. Il apprend avec et par le groupe. Sa motivation est essentiellement interne, alimentée par son désir d'apprendre et de contribuer aux apprentissages du groupe.

La coopération :

A travers la co-construction des savoirs, on entend le fait que les interactions avec les autres nous permettent d'apprendre et ainsi de construire notre savoir.

Pour appuyer cette affirmation, reprenons Morissette (2002) :

Dans une vision socioconstructiviste de l'apprentissage, l'interaction avec autrui est nécessaire si l'on veut obtenir l'information, la transformer, la valider, l'utiliser et la transmettre. Il faut aussi savoir que l'écoute individuelle, silencieuse et passive n'est pas naturelle. C'est le dialogue, la confrontation des points de vue et le partage qui sont naturels et qui aident les élèves à renouveler constamment leur motivation. (p.25)

Les échanges en équipes sont souvent une source de motivation pour les apprenants, car ils partagent des idées et se sentent dans un climat de confiance. La coopération favorise l'évolution des représentations et des connaissances grâce à la confrontation de points de vue. En effet, pour reprendre les termes de Vienneau (2005) :

L'école cognitive valorise la coopération entre apprenants, non seulement parce qu'elle contribue à leur développement personnel et affectif, mais surtout parce qu'elle favorise la construction des savoirs. Les interactions sociales entre pairs sont une source de stimulations pour leur développement cognitif, le travail en coopération leur offrant de plus l'occasion de vérifier et d'approfondir leur compréhension, de confronter leurs perceptions et de développer leur pensée critique. (p. 169)

L'apprenant social :

« Non seulement l'apprentissage est un processus actif qui nécessite l'engagement cognitif de l'apprenant, mais c'est également une co-construction. Les interactions sociales entre pairs (Piaget) ainsi que la médiation de l'adulte ou celle d'un apprenant servant de guide (Vygotsky) contribuent à cette dimension sociale de l'apprentissage » (Vienneau, 2005, p.172). L'élève est l'acteur principal dans sa démarche d'acquisition des savoirs.

Situation éducative :

Il est nécessaire de rappeler que dans une perspective socioconstructiviste, on estime que les connaissances, tout comme les compétences, s'élaborent en contexte, plus précisément dans celui de situations éducatives variées à l'intérieur desquelles des sujets réalisent des projets d'apprentissage. Le concept de situation éducative devient alors l'élément central du modèle de la cognition; c'est dans le cadre de telles situations que l'élève développe des compétences. Il ne s'agit alors plus, comme nous l'avons déjà précisé, d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés (l'aire d'un trapèze, l'addition de fractions, un procédé de calcul mental, etc.), mais bien de définir des situations éducatives à l'intérieur desquelles les élèves peuvent construire des connaissances et développer des compétences, c'est-à-dire des capacités à mobiliser une variété de ressources pour réaliser un projet (Jonnaert, 2000).

Pour évaluer la co-construction des savoirs, il convient donc de mettre en place une situation éducative dans laquelle les élèves vont pouvoir prendre part au projet d'apprentissage. Elle doit leur permettre de se questionner, faire des liens avec leurs connaissances antérieures, émettre des hypothèses, intégrer de nouvelles informations et modifier leurs représentations.

Echange réciproque des savoirs :

En lisant Héber-Suffrin (2005), nous observons que la co-construction des savoirs est appelée « échange réciproque de savoirs » et que cette notion est au centre du système scolaire. Le principe de base est le suivant : chacune, chacun sait quelque chose, chacune, chacun peut transmettre ce qu'il sait. Nous sommes toutes et tous « porteurs de savoirs(s) et désireux d'apprendre, lorsque les circonstances sont propices à l'échange ». Cette démarche se base donc sur la réciprocité dans les échanges. Elle postule donc que chacun est riche de connaissances qui peuvent intéresser les autres, et que tout le monde est capable d'apprendre et de les transmettre. « Toute personne, d'où qu'elle vienne et quel que soit son âge, son niveau de formation, son histoire culturelle, et son expérience de vie, peut apprendre et peut transmettre ses savoirs, ses savoir-faire et ses expériences ou apprendre à le faire » (Héber-Suffrin, 2005, p.17).

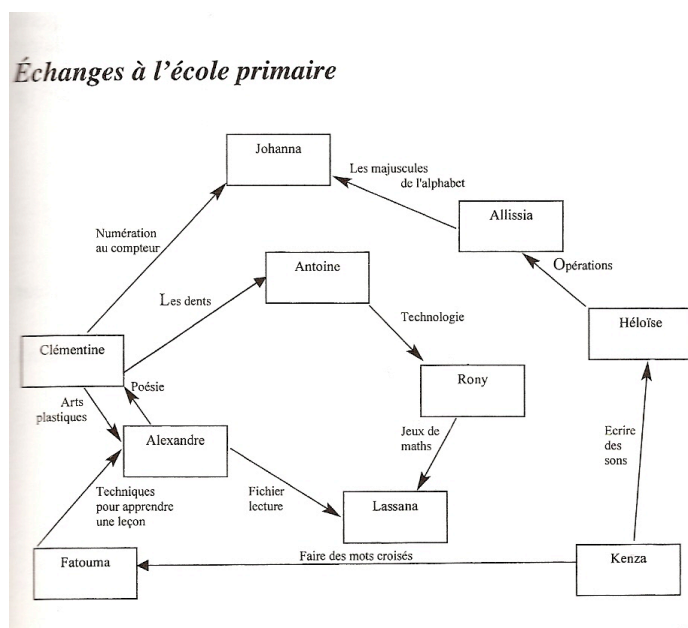


Figure 1¹ : illustration de l'échange réciproque des savoirs¹⁷

¹ Héber-Suffrin, C. (2005). *Pratiquer la formation réciproque à l'école*. Lyon : Chronique sociale.

Pour reprendre Héber-Suffrin (2005), les échanges réciproques sont une façon d'apprendre, à l'école et par l'école, à se former soi-même et à construire les conditions sociales et culturelles. Cette démarche d'échanges réciproques permet à l'enfant de s'adapter à tous les systèmes sociaux dans la mesure où il sera capable de comprendre qu'il fait partie d'un tout et que l'individualité de chacun est une richesse pour tous. L'essentiel, c'est la capacité d'entrer en communication avec l'autre pour construire ensemble. Le tableau ci-dessus montre que les élèves s'échangent leurs savoirs, avec leurs mots et leurs méthodes qu'ils construisent eux-mêmes.

2.2 Le cadre contextuel

2.2.1 Le jeu dramatique

Définition

Selon Page (1997), le jeu dramatique est un « jeu collectif qui consiste à inventer à plusieurs une fiction en élaborant le canevas d'une action dramatique, puis à jouer cette fiction sous couvert de personnages, et ensuite à parler et échanger autour de l'expérience vécue dans le jeu, pour enfin, rejouer » (p.15).

Nous pouvons affirmer que le jeu dramatique touche non seulement le domaine artistique, mais également celui de la pédagogie. Page (1997) l'exprime ainsi : « C'est donc à la fois un jeu, une activité artistique et éducative fondée sur la liberté d'expression qui favorise le développement personnel des individus » (p.16).

Le jeu dramatique est défini par sa double appartenance au jeu et au théâtre. Il est perçu comme une activité théâtrale éducative, car il offre la possibilité aux enfants de développer leur capacité d'expression tout en expérimentant les mécanismes théâtraux.

Page (1997) définit la notion de jeu :

Le jeu permet à l'individu d'être en situation d'expérimentation, de confrontation et par là, lui permet de modifier son rapport au monde et d'avoir prise sur le réel, ce qui est profondément éducatif. [...] La référence au jeu spécifie une attitude de l'individu qui s'engage, expérimente librement et construit ainsi son rapport à la réalité. [...] Le jeu facilite la croissance, permet de construire des relations avec les autres et est le lieu d'élaboration de la personne (p.17).

Le jeu apparaît comme une activité gratuite n'ayant d'autre finalité que son déroulement pour le plaisir des joueurs. D'après Dasté, Jenger et Voluzan (1975), le jeu dramatique est un jeu social, soumis à une règle essentielle : jouer en tenant compte le plus possible du jeu des autres. Les élèves jouent en fonction de ceux qui sont en même temps qu'eux sur scène. L'action individuelle de chaque élève ne prend du sens que si elle est intégrée à celle des autres.

Ryngaert (1996) va plus loin dans son explication du jeu dramatique :

Le jeu dramatique ne vise pas à une reproduction fidèle de la réalité, mais à une analyse de celle-ci. [...] Le jeu dramatique ne réclame pas des acteurs virtuoses rompus à toutes les techniques d'expression. Il vise à former des « joueurs » plus soucieux de maîtriser leur discours et de créer l'illusion. Ceux-ci ne

cherchent ni à être, ni à paraître, mais à montrer. Ce n'est ni la perfection du geste ni celle de l'imitation qui est recherchée, mais un comportement lucidement élaboré à l'intérieur d'une situation de communication. [...] Le jeu dramatique ne nécessite ni décors, ni costumes, ni accessoires au sens traditionnel. La construction de l'espace de jeu se fait à partir de l'espace scolaire et du mobilier courant requis pour de nouvelles fonctions. (p.9)

Différence avec le théâtre

Le jeu dramatique se rapproche du théâtre, car il utilise les mêmes techniques. Selon Buysse (2007), au théâtre, « il existe une division rigoureuse du travail, alors que dans le jeu dramatique, la possibilité est en général offerte aux participants de développer l'œuvre depuis le début, y compris la conception, et d'y assumer de nombreuses tâches différentes (conception, écriture, jeu...) » (p.54). Le jeu dramatique se distingue également par sa finalité, car il met l'élève au centre de la démarche, alors que le théâtre a pour finalité de créer un spectacle pour le public.

C'est donc une conception de la pédagogie théâtrale qui privilégie la découverte par la pratique de tout le processus d'élaboration du travail théâtral, au lieu de n'en privilégier que le temps final de l'interprétation d'un texte (Page, 1997).

Différence avec le jeu de rôle

Après avoir défini le jeu dramatique, il est nécessaire de le distinguer du jeu de rôle que l'on retrouve en milieu scolaire.

Le jeu de rôle met en place un contrat d'apprentissage : « Dans l'enseignement de certaines matières, il a pour objectif, la mémorisation de savoirs et l'apprentissage de comportements, car il crée une situation dans laquelle les connaissances et les compétences des élèves sont sollicitées de manière active » (Page, 1997, p.47).

Pour A. Ancelin Schutzenberger (1975), cité par Page (1997), « le jeu de rôle permet de faire la liaison entre la situation scolaire (assise, statique, livre, papier, crayon) et la vie, entre le mot et le geste. Elle cite l'exemple de son utilisation pour l'apprentissage de la grammaire, en faisant prendre aux enfants le rôle d'un verbe, d'un adjectif et en organisant des jeux qui les conduisent à former des phrases » (p.47).

Le jeu dramatique et le jeu de rôle visent des objectifs différents. En effet, le jeu de rôle n'est pas artistique, mais a une visée essentiellement éducative au niveau des apprentissages ; tandis que dans le jeu dramatique, les élèves sont placés devant une situation fictive à laquelle on les invite à réagir.

Les objectifs du jeu dramatique à l'école

Nous allons maintenant définir les objectifs du jeu dramatique, tant au niveau artistique qu'au niveau de l'école.

Selon Page (1997), un des objectifs du jeu dramatique est « de mobiliser le plaisir de savoir, de découvrir, de chercher à partir d'une activité qui finalise les acquisitions scolaires, en permettant aux élèves de s'engager dans une expérience artistique qui les sollicite au niveau de la globalité de leur personne » (p.33).

Nous pouvons également identifier comme objectif éducatif l'acquisition de compétences, notamment dans le domaine de la langue et du parler. En effet, Page (1997) le décrit ainsi : « Les compétences du domaine de la langue, les compétences transversales ou d'ordre disciplinaire, sont requises de manière claire à chaque étape de l'atelier » (p.36). Il

est évident que lors d'un travail en jeu dramatique, certaines compétences langagières sont développées, comme : argumenter pour défendre son opinion, exprimer une idée, donner son point de vue ou encore écouter l'autre. L'enfant doit être capable de communiquer, mais également de lire, écrire, maîtriser le rapport à l'espace et travailler ensemble pour faire du jeu dramatique.

Les quatre temps du jeu dramatique

Le jeu dramatique est un jeu collectif qui demande l'élaboration minimale de règles et nécessite une négociation entre les joueurs, ne serait-ce que pour déterminer l'histoire et qui joue quel rôle.

Selon Page (1997), il existe quatre temps durant le jeu dramatique :

- Le temps de préparation du jeu : les joueurs élaborent ensemble un canevas, un projet de jeu, à partir d'une proposition du « dramaticien ».
- La mise en action du projet par le jeu : les joueurs mettent en action l'histoire qu'ils ont inventée, sous couvert de personnages. Certains problèmes vont alors apparaître et vont être la base de la discussion qui suit.
- Les échanges : après avoir joué, les joueurs échangent leur point de vue sur ce qu'ils viennent de vivre ; ils font le bilan de ce qu'ils ont fait ou n'ont pas fait, pas réussi, envisagent des solutions aux problèmes rencontrés. Puis ceux qui ont regardé parlent à leur tour, font des propositions de jeu sous des formes différentes : corporelles ou verbales.
- Le « rejeu » : Ce que les joueurs ont préparé, puis joué et dont ils ont discuté, leur apporte une matière, une expérience et des acquis qu'ils vont réinvestir par la suite en jouant à nouveau, soit le même jeu, soit un autre jeu.

2.3 La problématique

Notre sujet de mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique et plus précisément dans la co-construction des savoirs. Comme le souligne Vergnaud (1994), la didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir. Elle va au-delà de la pédagogie par un souci plus grand d'analyse du contenu des activités mises en jeu dans l'apprentissage. Un élève accroît sa compétence lorsqu'il dispose d'un éventail de ressources, toutes disponibles et acceptables, pour faire face à la plus grande variété possible des situations qu'il sera amené à rencontrer. Dans notre recherche, nous proposerons aux apprenants de se familiariser avec le jeu dramatique en vue de co-construire des savoirs en argumentation orale.

L'utilisation du jeu dramatique dans les classes est problématique : on s'interroge sur la nécessité de faire recours à un tel outil pour favoriser les apprentissages. En Angleterre, aux Etats-Unis et au Canada, le jeu dramatique fait partie intégrante des programmes scolaires. En observant notre plan d'étude en vigueur, il n'est pas cité à proprement parlé, même si certains objectifs peuvent s'y référer.

2.3.1 Le jeu dramatique comme outil pédagogique

A travers le jeu dramatique, nous pouvons percevoir non seulement une amélioration dans l'assimilation des connaissances, mais également dans les comportements des élèves face aux situations scolaires. Cette pratique permettrait de percevoir le développement personnel de l'enfant, c'est pourquoi les enseignants devraient l'utiliser dans leurs activités.

Ryngaert (1991) affirme ceci :

Le jeu dramatique est un outil d'apprentissage au même titre que d'autres outils pédagogiques. Il est souhaitable que le jeu dramatique ne soit pas utilisé exceptionnellement, mais devienne un instrument simple et familier. Sa nature de langage original, élaboré à plusieurs, en fait un outil d'expression et de communication en accord avec les besoins d'un enseignement moderne, dans tous les domaines. (p.167)

Selon Page (1997), « la pratique du jeu dramatique s'inscrit dans le cadre d'un mouvement « Théâtre/Education » qui affirme une conception de l'éducation posant l'enfant comme sujet de sa formation et non comme objet à modeler » (p.32). C'est ainsi que chaque individu assume le projet collectif dans un contexte où l'adulte n'est plus la référence unique d'un savoir à acquérir.

Nous pouvons en déduire que le jeu dramatique peut être utilisé comme outil pédagogique en vue d'améliorer non seulement les connaissances et les compétences des apprenants, mais également leurs comportements. En lisant l'affirmation de Page citée ci-dessus, nous pouvons faire un lien avec la co-construction des savoirs. Etant donné que l'enseignant ne transmet plus directement le savoir aux élèves, les apprenants co-construisent leurs connaissances à travers les interactions qu'ils ont avec lui et avec leurs pairs.

Nous pouvons également affirmer que le jeu dramatique est un avantage linguistique et qu'il développe plusieurs compétences chez l'individu, à savoir : le collectif, l'individuel, l'affectif, le corporel et la créativité par rapport à l'imaginaire.

Les avantages au niveau collectif

Ryngaert (1996) considère le jeu dramatique comme une activité collective : « Le groupe est le lieu où l'individu s'élabore pour soi et avec les autres » (p.11). Il est donc un outil pédagogique qui agit sur le groupe classe. Il favorise ainsi l'esprit d'équipe et la poursuite d'un but commun. Il permet l'apprentissage de relations coopératives et favorise la communication des participants. Nous observons non seulement une action sur le comportement des élèves, mais cette action coopérative peut-être mise en lien avec la co-construction des savoirs. En effet, si les élèves ne suivent pas la dynamique du groupe et ne coopèrent pas, il ne peut y avoir d'interactions entre eux.

Les avantages au niveau individuel et affectif

Le jeu dramatique a des effets positifs sur l'individu. Il développe la personnalité, l'épanouissement personnel et la maîtrise de soi. Il permet de surmonter des obstacles personnels. Il touche à l'affectif et aux émotions, notamment par l'improvisation. Comme le dit Page (1997), « l'improvisation est donc l'occasion, pour les joueurs, de prendre conscience, d'éveiller, de contrôler et d'exercer leurs sentiments, émotions, sensations » (p.40).

Les avantages sur le plan de la créativité et du rapport à l'imaginaire :

Le jeu dramatique permet de s'évader du réel pour entrer dans un monde imaginaire. Comme le dit Ryngaert (1996), « dans le jeu dramatique le sujet oublie le réel, nie l'activité sérieuse, se débarrasse des cadres contraignants qu'il subit dans la poursuite de ses activités quotidiennes » (p.11). C'est donc un processus créatif, car il demande aux élèves de faire preuve d'imagination dans la création des scènes et pendant le jeu. Ce sont les élèves qui inventent les situations dramatiques.

Les avantages au niveau corporel :

Le jeu dramatique demande à l'élève une certaine maîtrise de son corps. Il doit le sentir, maîtriser ses déplacements, sa respiration, sa prononciation. Comme le souligne Page (1997), « le problème du langage corporel est alors posé, car le corps est un vecteur de sens dont l'importance apparaît de plus en plus fortement dans la progression de l'atelier » (p.44).

Nous comprenons mieux maintenant les nombreux avantages du jeu dramatique comme outil pédagogique qui facilite l'apprentissage au niveau linguistique, mais permet également à la personnalité de l'enfant de s'épanouir. Ainsi, selon Page (1997) « la compétence de l'animateur consiste à faciliter le développement des moyens d'expression de l'individu et, pour ce faire, il favorise les conditions d'émergence du groupe autour d'un projet, en tant que lieu de constitution de l'individu » (p.25). Le jeu dramatique peut être considéré comme un outil didactique utile dans la construction des savoirs chez les apprenants en situation.

2.3.2 Le jeu dramatique dans différentes branches scolaires

A travers nos lectures, nous avons observé une utilisation du jeu dramatique dans l'apprentissage de différentes langues. Le jeu donne l'envie aux élèves de communiquer, il est de ce fait un appel à l'expression. Il permet ainsi de surmonter cette gêne de parler en public, notamment lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère. Le jeu dramatique pourrait être utilisé pour faciliter l'apprentissage du français et de l'allemand à l'école primaire.

Selon Page (1997), « le théâtre et l'expression dramatique ont pour but de développer chez l'enfant leur disposition au jeu de fiction, leur imagination, leur sensibilité, leur désir d'expression et de production à travers de courts essais de réalisations dramatiques. » (p.22). A l'école élémentaire, « les élèves développent leurs capacités expressives, corporelles, relationnelles, verbales, sensibles et imaginatives au sein d'un groupe ».

Même si nous n'utilisons pas le jeu dramatique dans toutes les branches de l'enseignement primaire, cet outil peut contribuer grandement au développement de compétences transversales. En mathématique, la recherche s'effectue au travers de discussions, de la coopération, où le jeu intervient chez les acteurs afin de développer la pensée logique. En favorisant l'imagination et la créativité, il facilite l'accès aux situations problèmes posées dans les arts visuels. Quant à la maîtrise du corps, nous la retrouvons durant les cours de gymnastique. Cet outil s'avère non négligeable et nous observons que la co-construction des savoirs mobilisés à travers le jeu permet aux apprenants d'acquérir des compétences dans toutes les disciplines scolaires.

2.3.3 Le jeu dramatique en communication

Dans les finalités et objectifs de la CIIP (2003), nous retrouvons ce postulat : « L'Ecole publique assure l'acquisition et le développement de compétences et de capacités générales ». En particulier, elle entraîne les élèves à « la communication, qui suppose la capacité de réunir des informations et de mobiliser des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages en tenant compte du contexte ».

Le jeu dramatique engendre la communication à plusieurs niveaux chez les joueurs, car il développe la communication verbale, non-verbale et corporelle. Il y a automatiquement communication, car tout comportement est communication. Ainsi, selon Watzlawick (1972) nous supposons que si l'on admet que, dans une interaction, tout comportement a la valeur d'un message, c'est-à-dire qu'il est une communication, il découle qu'« on ne peut pas ne pas communiquer » (p.46). Etant donné que les élèves se retrouvent en interaction dans le jeu dramatique, ils communiquent entre eux oralement et corporellement.

Le jeu dramatique est en relation également avec plusieurs buts de la communication cités par Myers & Myers (1990). Nous communiquons pour :

- découvrir qui nous sommes et apprendre à nous connaître davantage ;
- connaître le monde qui nous entoure ;
- partager ce monde avec celui des autres ;
- nous amuser, pour nous détendre et pour nous distraire des autres formes de communication.

Comme nous l'avons vu précédemment, le jeu dramatique est avant tout un jeu et qui dit jouer, dit prendre du plaisir en communiquant. Il est également un moyen pour développer la personnalité de l'enfant et entrer en interaction avec ses camarades.

Page (1997) définit le jeu dramatique en lien avec les buts de la communication :

Le jeu dramatique est une activité théâtrale qui offre la possibilité d'un travail des enfants et des adolescents sur eux-mêmes. Il leur permet de découvrir leurs propres possibilités d'expression et de les développer, ainsi que les codes et les mécanismes théâtraux et de les expérimenter. L'intérêt que suscite alors chez les enfants cette pratique devient le moteur d'un désir d'évolution et d'apprentissage. En effet, à partir du moment où ils prennent conscience de leurs possibilités d'expression, ils vont presque naturellement avoir besoin, envie, de les développer pour mieux exprimer ce qu'ils choisissent de dire. (p.19)

Le joueur doit s'adapter aux situations proposées par l'autre et aux différentes formes de communications. On doit être prêt à réagir et on doit pour cela écouter, être attentif, accueillir les propositions, les différences. La communication se fera de plusieurs manières : tout d'abord entre les joueurs, puis entre joueurs et spectateurs. Il est donc important d'être tour à tour acteurs et spectateurs dans le groupe. Pour conclure, nous prétendons qu'avec cet outil pédagogique, les élèves communiquent entre eux et que par ce moyen, ils se retrouvent en interaction non seulement avec les autres apprenants, mais également avec l'enseignant. Cela favorisera la co-construction des savoirs au niveau des compétences en communication. « Sollicitant le joueur à différents niveaux d'expression, de communication et de négociation pour un projet auquel il coopère, le jeu dramatique vise à construire l'unité polyphonique de l'enfant où peuvent enfin coexister,

de manière équilibrée et cohérente, sa capacité à bouger, penser, imaginer, transposer, dramatiser, et établir des relations saines avec les autres » (Page, 1997, p. 45), ce qui rejoint les objectifs de la CIIP cités ci-dessus.

2.3.4 Le jeu dramatique en français

L'école a pour finalité de créer des situations de communication pour entraîner l'élève à l'écoute et à la compréhension des messages oraux ainsi qu'à une expression verbale de plus en plus élaborée, visant sa spontanéité.

Les activités de communication citées par le plan d'études en vigueur pour la compréhension et l'expression orale en français sont :

- la réception d'un message oral ;
- l'expression libre ;
- la récitation. (Grap, 1989, p.9)

Elles ont pour but de développer :

- le besoin et le pouvoir de s'exprimer oralement et par écrit ;
- le besoin et le pouvoir de comprendre ce qui est dit et écrit. (Grap, 1989, p.11)

« Ainsi l'élève exprime sa pensée, ses sentiments ; se fait comprendre des autres dans un message clair et cohérent ; développe ses capacités d'écoute ; réagit convenablement au contenu et défend ses arguments ; développe sa personnalité, sa sensibilité, son goût, son assurance ; verbalise pour organiser ses idées et accroître son vocabulaire » (Grap, 1989, p. 12).

Les objectifs présentés dans le plan d'études romand (Grap, 1989) concernant notre approche sont :

- Produire, avec intonation appropriée, divers actes de paroles.
- Adapter rythme et diction au contenu du message.
- Expliquer une situation. (Grap, 1989, p.13)

Au niveau des principes, les démarches didactiques à mettre en œuvre pour l'oral en français sont les mêmes que pour l'écrit : activités de communication dans lesquelles s'insèrent des activités réflexives intégrées ou décrochées. L'enseignant doit prendre en compte diverses capacités constitutives de la communication orale, inscrites dans le rapport du GREF (2003) :

- Les capacités de compréhension.
- Les capacités de production.
- Les capacités interactives, relativement spécifiques à l'oral, qui mêlent dans une boucle rétroactive courte production et compréhension.
- Les capacités d'expression, de posture corporelle et gestuelle, les capacités vocales...

Nous pouvons observer qu'en fonction des objectifs définis pour l'apprentissage du français à l'école obligatoire, le jeu dramatique correspondrait à un moyen utile pour amener les apprenants à construire des savoirs en français. Pour développer les différentes capacités de communication, l'élève construira son savoir par lui-même en découvrant ses capacités d'expression. Ainsi il est possible d'intégrer la découverte de la pratique théâtrale à la vie de la classe et de l'école.

2.3.5 Le jeu dramatique dans la construction d'une compétence en expression orale

L'expression orale n'est un objectif dans l'enseignement que depuis quelques années. En effet, d'après les documents de Dolz & Schneuwly (1998), avant les années 1960, il n'y avait pas d'oral dans les plans d'études. C'est seulement vers les années 1960-1970 que l'on parle de l'enseignement de l'oral dans le but de communiquer. Nous pensons que c'est un point important à relever. Il n'y a guère longtemps que la communication orale est un but en soi. L'enseignement scolaire de la langue orale et son usage occupent actuellement une place limitée. Pourtant, les textes officiels affirment clairement que ce domaine constitue l'une des priorités de l'enseignement du français.

Les finalités présentées par Dolz et Schneuwly (1998) sont pour l'enseignement de l'oral :

- Maîtriser les outils langagiers constitutifs des principaux genres de textes publics.
- Construire un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier.
- Développer une représentation de l'activité langagière dans des situations complexes comme étant le produit d'un travail, d'une réelle élaboration souvent interactive. (p.20)

Pour Dolz & Schneuwly (1998), « un travail sur les genres oraux se fait au niveau de la communication, c'est-à-dire de la réalisation de l'activité langagière durant laquelle les élèves produisent des textes oraux dans des situations de communications diverses et au niveau de la structuration de l'activité à travers laquelle les élèves prennent conscience de certaines dimensions, les observent, les analysent et les exercent » (p.92). Le jeu dramatique est le genre adéquat qui doit être travaillé comme le définissent ces deux auteurs et qui permet d'acquérir de nouveaux savoirs en expression orale. « La pratique du jeu dramatique se fonde sur le désir et le besoin d'expression des joueurs » (Page, 1997, p. 24).

Bien communiquer à l'oral, c'est faire passer des messages à l'aide d'un langage choisi, en utilisant une voix bien placée, en jouant de ses émotions, en utilisant intelligemment son corps pour que son public, respecté et pris en compte, accepte le message émis et y adhère. C'est une véritable prise de parole en public, difficulté à laquelle les élèves ne sont guère habitués. Nous pouvons parler ici de construction d'un savoir. En effet, savoir s'exprimer oralement, c'est tout d'abord faire attention à sa voix qui selon Dolz et Schneuwly (1998) est le support acoustique de la parole qui se décompose en syllabes. « On ne peut envisager l'oral en tant que fonctionnement de la parole sans la prosodie, c'est-à-dire l'intonation, l'accentuation et le rythme ».

L'exercice du métier d'élève exige une bonne maîtrise de l'expression orale, afin de comprendre les autres et de se faire comprendre. « Pour apprendre à parler il faut communiquer. Les approches communicationnelles strictes travaillent l'oral en créant des situations diversifiées dans lesquelles les élèves peuvent prendre la parole. Elles sont soit liées à la vie de la classe, soit fictives, proches des jeux de rôles. On suppose que l'activité des élèves dans ces situations suffit pour développer les capacités » (Dolz et Schneuwly, 1998, p.12). Être capable de s'exprimer, d'apprendre à s'exprimer, de choisir ce qu'on veut exprimer requièrent un apprentissage de la part des apprenants qui doivent pour cela interagir en vue d'une co-construction de ces savoirs.

Dolz & Schneuwly (1998) expriment ceci : « L'action de parler, elle, se réalise à l'aide d'un genre qui est un outil pour agir langagièrement » (p.65). Aussi, le jeu dramatique apparaît

comme un outil avec lequel les élèves développent des capacités en expression orale. Cette ouverture à l'expression personnelle et à la découverte du langage théâtral encourage l'élève dans ses efforts et lui permet de dédramatiser la prise de risque nécessaire à la prise de parole. En effet, selon Page (1997), « les compétences du domaine de la langue, les compétences transversales ou d'ordre disciplinaire, sont requises de manière claire à chaque étape de l'atelier : comment argumenter pour défendre son opinion, son point de vue, sans en même temps acquérir les compétences langagières nécessaires ? sans en même temps apprendre à écouter l'autre ? » (p.36).

Pour réaliser un texte dans une situation de communication, Dolz & Schneuwly (1998) distinguent trois ordres de capacités langagières requises :

- Les capacités d'action : elles permettent d'adapter la production langagière aux contraintes des cadres d'interaction et aux caractéristiques des contenus référentiels mobilisés dans la production langagière.
- Les capacités discursives : la production d'un texte implique des choix et l'élaboration de contenus.
- Les capacités linguistico-discursives : on se réfère aux opérations impliquées dans la production textuelle.

Nous parlons alors de construction des savoirs en expression orale, car « l'enfant, en interaction constante avec son entourage, construit depuis les premiers mois de son existence un ensemble de capacités communicatives ».

Pour conclure, nous pouvons terminer notre problématique avec cette affirmation de Page (1997, p.34) :

Il est vrai que pour faire du théâtre, exprimer, communiquer ce qu'on a choisi, de même que pour avoir accès au théâtre de la cité, et aussi tout simplement, pour vivre en société, il faut avoir un certain nombre de compétences, parmi lesquelles : lire, écrire, être capable de communiquer, d'exprimer une idée, maîtriser le rapport à l'espace, du corps dans l'espace, travailler ensemble. Si on veut faire du théâtre, du jeu dramatique, on va avoir à développer ces compétences. (p.34)

2.4 Question de recherche et hypothèses

Suite à notre cadre théorique, il nous est possible de poser les hypothèses suivantes :

- *Hypothèse 1 : L'expérience vivante du jeu dramatique peut favoriser l'évolution de la communication et le développement de compétences en expression orale à travers les différentes interactions.*
- *Hypothèse 2 : Le jeu dramatique permet la construction des savoirs à travers les interactions maître-élèves et élèves-élèves en expression orale.*

Dès lors, la question se pose de comprendre comment le jeu dramatique permet cette construction. Il s'agit pour nous de décrire dans le détail ce qui se produit lors d'une telle séquence. Notre question peut donc se poser ainsi :

« Comment s'opère la co-construction des savoirs par l'utilisation comme moyen didactique du jeu dramatique lors d'une séquence d'expression orale dans une classe de 5^{ème} primaire valaisanne ? »

Il convient toutefois de poser des questions opérationnelles précises permettant de tenter d'apporter une réponse :

- Question 1 : *Comment la séquence est-elle construite ?*
- Question 2 : *La séquence réalisée correspond-elle à celle planifiée ?*
- Question 3 : *Quels sont les savoirs dont la transmission était voulue ?*
- Question 4 : *Quelles sont les interventions de l'enseignant ?*
- Question 5 : *Quels sont les savoirs que l'apprenant a mobilisés ?*
- Question 6 : *Quels ont été les savoirs effectivement construits par les élèves ?*
- Question 7 : *Quels sont les apports des élèves dans la co-construction des savoirs ?*
- Question 8 : *Y a-t-il une relation entre la co-construction des savoirs des élèves et la fréquence des interactions maître-élèves ?*
- Question 9 : *Quels élèves démontrent la plus grande évolution durant la séquence et au niveau de quels savoirs ?*
- Question 10 : *Quels sont les moments significatifs de la séquence d'enseignement/apprentissage pour ces élèves ?*
- Question 11 : *A quels moments et selon quelle évolution l'élève construit-il ses savoirs en expression orale durant une séance d'art dramatique ?*

2.5 Méthodologie

Comme méthodologie de recherche, nous utiliserons la recherche-action, puis l'analyse de contenu. En effet, ces deux démarches sont complémentaires dans le cadre de notre mémoire.

La recherche-action nous permettra de relever sur le terrain les actions et réactions des élèves. Nous emploierons la méthode de l'analyse de contenu pour étudier les transcriptions de nos enregistrements et élaborer le synopsis de notre séquence.

2.5.1 La recherche-action

Pour mener ce travail de mémoire, nous avons opté pour la méthode de la recherche-action « qui met un accent prioritaire sur le processus d'apprentissage de l'ensemble des personnes qui y sont impliquées » (Gautier & Baribeau, 1981, p.7, cité par Goyette & Lessard Hébert, 1987, p. 33).

Mayer, Ouellet, Siant-Jacques et Turcotte (2002) proposent la définition suivante de la recherche-action :

Modalité de recherche qui rend l'acteur chercheur et qui amène l'action vers les considérations de recherche. Elle est différente de la recherche fondamentale qui ne fonde pas sa dynamique sur l'action et de la recherche appliquée qui ne considère encore les acteurs que comme des objets de recherche et non comme des sujets participants. (p.289)

La recherche-action est caractérisée par la production d'un savoir qui se développe dans l'action réalisée par des groupes sociaux. Elle s'efforce de rendre compte de la dynamique de la pratique sociale (Mayer, Ouellet, Saint-Jacques & Turcotte, 2002). Elle est entreprise en collaboration avec des groupes réels, insérés dans un contexte. C'est-à-dire qu'« elle s'emploie à résoudre des problèmes quotidiens de l'enseignement dans un contexte particulier » (Aubin, 1970, p.19, cité par Goyette & Lessard Hébert, 1987, p.35).

Les finalités de la recherche-action

Les finalités, objectifs et orientations de la recherche sont discutés par les participants. La problématique dépend des nécessités d'une situation et d'une pratique sociale concrète.

Selon Goyette et Lessard Hébert (1987), quatre fonctions peuvent être attribuées à la recherche-action, à savoir une fonction de construction de la connaissance, un rôle critique face à la science dite traditionnelle, une fonction de changement social et une fonction de formation.

Le but de la recherche-action est de « relier ce que la recherche classique tend à séparer : la théorie et la pratique, la recherche et l'action, l'individuel et le communautaire, l'affectif et l'intellectuel » (Bolle De Bal, 1881, p.576, cité par Mayer, Ouellet, Saint-Jacques & Turcotte, 2000, p. 288)

Les étapes de la recherche-action

Mayer, Ouellet, Saint-Jacques & Turcotte (2002) définissent six étapes :

1. La phase préparatoire et la formulation des problèmes : ce qui importe, c'est de bien cerner le problème en tentant de répondre aux questions centrales suivantes : « Qui, quoi, avec qui, où, quand, comment ? ». Il est important d'aboutir à un contrat ouvert qui va baliser les objectifs des interventions et des recherches.
2. La négociation d'accès au terrain.
3. La collecte des données : les instruments de collecte de données sont plutôt de nature qualitative et interactionnelle et le chercheur a souvent recours à l'observation au moyen de la vidéo.
4. L'analyse.
5. La présentation des résultats
 - Présentation du problème par les acteurs du terrain.
 - Description du contexte du terrain.
 - Analyse des résultats selon les étapes d'une planification en spirale.
 - Comparaison avec des expériences semblables ou des théories pertinentes.
 - Conclusions.
6. Le retour à l'action et l'évaluation : vérifier sur le terrain permet de confirmer ou infirmer l'utilité du schéma conceptuel. L'évaluation sommative tente de comprendre quels sont les changements réels dans les attitudes, les comportements des personnes et des groupes ou dans la situation problématique.

2.5.2 Le synopsis

Pour étudier les échanges entre enseignant et élèves et les échanges des élèves entre eux au niveau de la co-construction des savoirs, nous avons choisi comme outil méthodologique spécialisé : le synopsis. Il permet de résumer les principales étapes de l'organisation de la séquence d'enseignement.

Rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe et puis transcrites de manière à saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe ; d'autre part, les contraintes contextuelles et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction ; enfin, l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné, grâce à la vision holistique de la séquence de travail dans laquelle celui-ci s'inscrit et se déploie. (Dolz & Schneuwly, 2006, p.175)

Cet outil se définit comme la description résumée des données recueillies dans la classe de manière à mettre en évidence les principales caractéristiques de l'objet enseigné, les contraintes contextuelles, les dispositifs didactiques et les formes sociales de travail intervenant dans sa construction (Dolz et Toulou, 2008). Il s'agit d'examiner la manière dont les objets inscrits dans les plans d'études comme objets à enseigner sont co-construits par les partenaires de la situation didactique à travers l'interaction en classe (Dolz & Schneuwly, 2006). Les interactions se forment entre les trois pôles du triangle didactique, à savoir l'enseignant, les élèves et l'objet d'enseignement. Dolz & Toulou (2008) proposent cet outil d'analyse permettant d'élucider les relations complexes qui existent entre une séquence d'enseignement prise comme un tout et les différents éléments qui la structurent au fil de l'avancement de l'interaction didactique entre enseignant et élèves.

Le synopsis extrait des informations essentielles des transcriptions en fonction de critères et procède à une nouvelle formulation des éléments sélectionnés en fonction des objets de la recherche. Dolz & Schneuwly (2006) proposent ceci :

Une condition de la réalisation d'un synopsis est l'acceptation de la possibilité de paraphraser des foyers d'informations retenus et transformés via les différents textes (interactions orales et écrites en classe, les textes des transcriptions et les annexes ainsi que les différents niveaux du synopsis). Ce travail suppose également de fixer des critères de sélection des éléments essentiels, de mise en ordre et de hiérarchisation pour les chercheurs. (p.178)

Pour effectuer le synopsis d'une séquence d'enseignement/apprentissage, il convient d'abord d'élaborer la carte conceptuelle de l'objet à enseigner. Il faut mettre l'accent sur la nécessité d'une analyse préalable de la séquence d'enseignement dans sa totalité afin de comprendre les significations que prennent les objets enseignés au cours des interactions didactiques. Pour ce faire, il faut saisir les différentes dimensions de l'objet d'enseignement en les décomposant. « Une analyse a priori de l'objet à enseigner permet de fournir une première carte conceptuelle de ces dimensions... Ce sont les éléments du contexte, les situations d'enseignement, les dispositifs didactiques, les supports et les formes de travail qui nous aident à percevoir la décomposition de l'objet » (Dolz & Schneuwly, 2006, p.179).

Non seulement le synopsis permet d'observer les interactions dans la classe, mais il permet également de repérer les moments où se réalisent les gestes professionnels de

l'enseignant. Selon Dolz & Schneuwly (2006), les gestes les plus caractéristiques sont la mise en temporalité de l'objet, les dispositifs didactiques (formulation des tâches, supports et formes de travail), la régulation et la mémoire didactique, la réaction à l'imprévu et l'effet des obstacles rencontrés sur la construction de l'objet, l'institutionnalisation de nouveaux savoirs et l'évaluation.

Le synopsis répond aux questions suivantes (Dolz & Schneuwly, 2006)

- Des questions relatives à la logique et la cohérence de l'organisation d'une séquence d'enseignement.
- Des questions concernant les priorités choisies par l'enseignant.
- Des questions relatives à la dynamique des transformations de l'objet et aux contraintes des situations didactiques qui les déterminent.
- Des questions relatives aux deux types de comparaisons : un premier type concernant les différences et régularités dans la manière dont sont enseignés des objets distincts, un second concernant les différentes formes que peut prendre un même objet d'enseignement en fonction des enseignants ou des contraintes particulières de la classe.
- Des questions sur les opérations relatives à l'objet, impliquées dans les activités scolaires proposées.
- Des questions à propos des obstacles rencontrés par les élèves et des régulations proposées par l'enseignant.

Les étapes d'élaboration du synopsis (Dolz & Toulou, 2008)

Première étape : prendre connaissance de la transcription de la séquence d'enseignement dans son ensemble.

Deuxième étape : découper et délimiter avec des critères précis la suite des activités scolaires réalisées. Celles-ci sont finalisées sur une dimension de l'objet enseigné, déclenchées par une consigne explicite, instaurant un environnement matériel et une forme de travail favorables au but fixé.

Dernière étape : sur la base des activités scolaires identifiées, procéder à leur regroupement en les plaçant dans des unités « superordonnantes » et en leur attribuant un ordre hiérarchique.

Le synopsis qui en résulte s'organise dans une disposition tabulaire présentant l'ordre des composantes de la séquence d'enseignement ainsi que les différents paliers hiérarchiques.

2.5.3 La démarche

1. Définir l'échantillon de la recherche.
2. Construire l'instrument pour la séquence d'enseignement/apprentissage.
3. Elaborer l'analyse a priori de la séquence d'enseignement/apprentissage.
4. Mener la séquence d'enseignement/apprentissage dans la classe (la séquence est filmée).
5. Retranscrire la séquence d'enseignement/apprentissage filmée.
6. Elaborer le synopsis en trois temps.

7. Analyser qualitativement les moments significatifs de la séquence d'enseignement/apprentissage.
8. Interpréter les résultats.

2.5.4 L'échantillon et ses caractéristiques

Pour mener cette expérience, nous n'avons pas désiré travailler avec la classe entière qui comprend 22 élèves de 5^{ème} primaire à Châteauneuf ; cela dans le but de rendre une analyse plus pertinente de notre intervention. Nous avons préféré choisir un échantillon composé de 12 enfants, dont 7 filles et 5 garçons. Comme caractéristiques des apprenants, nous relevons que l'un d'eux redouble son année, un autre suit des cours d'appui pour le français et quatre enfants sont très introvertis. Nous remarquons la présence d'élèves de trois langues maternelles différentes, à savoir le français, le portugais et l'espagnol. Leur niveau en français varie ; la classe est hétérogène dans le rythme d'apprentissage. Ils n'ont jamais travaillé l'expression orale sous la forme théâtrale.

L'échantillon restera le même durant toute la recherche. Nous avons choisi cette classe pour des questions pratiques, pour son degré supérieur et pour sa nature multiculturelle qui rendra la recherche des plus intéressantes. En vue de filmer les enfants, une demande d'autorisation écrite a été transmise aux parents.

Enseignant	P. B.
Degré	5 ^{ème} primaire
Lieu	Châteauneuf
Nombre d'élèves	12
Langue maternelle	9 élèves de langue maternelle française 1 élève de langue maternelle portugaise 2 élèves de langue maternelle espagnole
Spécificités des élèves	1 élève redoublante 1 élève en appui pour le français 4 élèves extrêmement timides
Habitudes de travail	Individuel Duo d'élèves
Niveau des élèves en français	3 élèves très bons 7 élèves moyens 2 élèves faibles
Connaissances préalables dans l'art théâtral	Aucune
Autres informations	Classe amorphe, non-participante Manque l'envie de s'exprimer oralement 3 élèves à forts caractères

Figure 2 : tableau avec caractéristiques de l'échantillon

3. PARTIE EMPIRIQUE

Nous tenons à rappeler que le but de cette recherche est d'analyser un dispositif didactique mis en place lors d'une séquence d'enseignement/apprentissage en élaborant le synopsis de cette séquence.

3.1 Analyse des données

Question 1 : Comment la séquence est-elle construite ?

Avant de mettre au point notre séquence d'enseignement/apprentissage, nous avons choisi d'utiliser, en français, le jeu dramatique comme outil didactique en expression orale avec pour objectif un travail sur le discours argumentatif. Notre intervention en classe se fera à raison de quatre séances de 60 minutes chacune. Nous avons décidé d'aborder quatre notions importantes du discours argumentatif, à savoir les règles d'écoute, la formulation d'une opinion, la formulation d'arguments pour convaincre son interlocuteur et la manière de marquer son accord ou son désaccord. Ces points sont travaillés par les élèves grâce à l'improvisation par le jeu.

Pour débiter notre séquence d'enseignement/apprentissage, nous avons jugé judicieux de commencer par une séance d'introduction au jeu dramatique. Etant donné que les élèves n'ont jamais travaillé sous cette forme et qu'ils n'ont aucune expérience théâtrale, cette introduction leur permet de découvrir diverses formes d'expressions utilisées par des acteurs. En effet, durant cette première séance, les apprenants sont amenés à utiliser leur corps, leur visage et leur voix pour s'exprimer face à un public. Nous leur proposons des activités de mime et de gestuelle, ainsi que d'improvisation qui reste la clé du jeu dramatique.

Lors de la deuxième séance, notre objectif est de travailler les règles d'écoute que nous retrouvons dans une situation argumentative. Pour ce faire, les exercices présentés demandent aux élèves un effort de concentration, un respect du tour de parole et de tenir compte des réactions des interlocuteurs.

C'est à la 3^{ème} séance que nous rentrons au cœur de l'argumentation. A travers les différents exercices, les élèves doivent formuler leur opinion et la défendre avec des arguments, en utilisant des expressions adéquates. Une évaluation formative est prévue pour observer si les élèves ont atteint ces objectifs.

La dernière séance permettra aux élèves d'aller plus loin, car elle requiert l'utilisation des connaissances acquises lors des séances précédentes. Les exercices prévus leur donnent l'occasion non seulement de donner leur avis, de le défendre avec des arguments, mais aussi de convaincre leur interlocuteur de changer de point de vue. Il devront également reconnaître et utiliser les expressions pour marquer leur accord ou leur désaccord par rapport à l'opinion de l'autre. La séquence se termine par la reconnaissance des caractéristiques d'une situation argumentative.

Au début de chaque séance, une mise en route est prévue pour permettre aux élèves de se mettre en condition et entrer dans l'esprit du jeu dramatique. De même, à la fin, dans la mise en commun, les apprenants rappellent les notions importantes travaillées durant les activités et font le point de leurs acquis. Deux évaluations formatives sont prévues durant les séances 3 et 4.

Ci-dessous, le tableau récapitulatif de nos séances est présenté :

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Thèmes	Introduction au jeu dramatique	Discours argumentatif : les règles d'écoute	Discours argumentatif : l'opinion et les arguments	Discours argumentatif : convaincre, marquer son accord ou son désaccord
Objectifs généraux	Utiliser diverses formes d'expression.	Développer ses capacités d'écoute.	Respecter la pluralité des opinions et défendre ses arguments.	Respecter la pluralité des opinions et défendre ses arguments.
Objectifs spécifiques	Utiliser son corps, sa gestuelle pour transmettre un message et prendre la parole en public.	Être à l'écoute de son interlocuteur et tenir compte de ses réactions dans l'improvisation.	Exprimer son opinion et la justifier à l'aide d'arguments.	Formuler des arguments Pour et des arguments Contre pour convaincre son interlocuteur de changer d'avis.
				S'approprier des moyens linguistiques pour marquer son accord ou son désaccord.
				Reconnaître et caractériser une situation argumentative.
Activités	Introduction : jeu de présentation	Introduction et mise en route	Introduction et mise en route	Introduction et mise en route
			Les cadeaux des lutins	Matamor Severus
	Mise en route	Le guide et l'aveugle	Mise en commun partielle	Le téléphone
	Jeux de mime	L'interview	Rejeu : la soupe aux sorcières	Le vendeur
	Jeu d'improvisation	Rejeu : la fête foraine	Evaluation : micro-trottoir	Evaluation : Infos en vrac
	Mise en commun	Mise en commun : les règles d'écoute	Mise en commun : expressions pour donner son opinion	Mise en commun : les caractéristiques de l'argumentation
Durée	60'	60'	60'	60'

Figure 3 : tableau représentatif des quatre séances conduites

Question 2 : La séquence réalisée correspond-elle à celle planifiée ?

Pour y répondre, nous avons choisi d'utiliser un modèle de graphique temporel. Pour chaque séance, deux graphiques comportant les activités proposées ainsi que le minutage montrent ce qui a été planifié et ce qui a été réalisé. Ainsi, nous pouvons comparer les séances et en ressortir les différences.

En observant les graphiques ci-dessous de la première séance, nous pouvons constater que les jeux de mime et gestuelle ont pris plus de temps que ce qui était programmé. En conséquence, le jeu d'improvisation n'a pas pu être réalisé.

Séance 1 planifiée :



Figure 4 : graphique représentant temporellement la séance 1 planifiée

Séance 1 réalisée :



Figure 5 : graphique représentant temporellement la séance 1 réalisée

Lors de la planification de la deuxième séance d'enseignement/apprentissage, nous avons prévu moins de temps pour définir une situation argumentative en introduction et seulement 20 minutes pour réaliser l'exercice de « l'interview ». Lors de notre intervention en classe, les élèves ont présenté quelques difficultés à réaliser ce jeu correctement. Ainsi, nous avons prolongé l'activité pour effectuer quelques « remédiations ». Dès lors, il nous était impossible d'ajouter l'exercice de la « fête foraine » qui consistait pour les élèves à rejouer une situation différente pour intégrer ce qui a été discuté précédemment.

Séance 2 planifiée:



Figure 6 : graphique représentant temporellement la séance 2 planifiée

Séance 2 réalisée :



Figure 7 : graphique représentant temporellement la séance 2 réalisée

Lorsque nous avons planifié la troisième séance, nous avons prévu comme dans les deux premiers cours de commencer par la mise en route habituelle. Nous avons changé

cette activité pour éviter de perdre trop de temps et nous avons opté pour une introduction dans laquelle les élèves devaient rappeler les règles d'écoute. L'exercice des « cadeaux des lutins » et le « rejeu » de la « soupe aux sorcières » permettant de réinvestir les connaissances ont pris plus de temps que prévu. Nous avons planifié une évaluation avec le système du micro-trottoir, en posant une question de controverse aux élèves afin qu'ils puissent formuler leur avis et le défendre par des arguments. Au lieu de cela, nous avons préféré faire l'évaluation autrement, en proposant aux élèves de donner des affirmations en vrac pour pouvoir ensuite marquer leur position personnelle. Nous avons fait ce choix suite aux prestations des élèves qui ont révélé de nouveaux savoirs.

Séance 3 planifiée :



Figure 8 : graphique représentant temporellement la séance 3 planifiée

Séance 3 réalisée :



Figure 9 : graphique représentant temporellement la séance 3 réalisée

La dernière séance réalisée n'était pas non plus en adéquation avec notre planification. En effet, l'exercice du vieux pirate « Matamor Severus » a pris environ sept minutes de plus pour se finaliser et celui du « téléphone » environ dix de plus. De ce fait, nous n'avons pas pu exercer le jeu du « vendeur » par manque de temps. Quant à l'évaluation, nous avons effectué celle qui normalement était prévue pour la veille. Ainsi entre les séances 3 et 4, nous avons inversé les formes d'évaluations en fonction des productions des élèves.

Séance 4 planifiée :

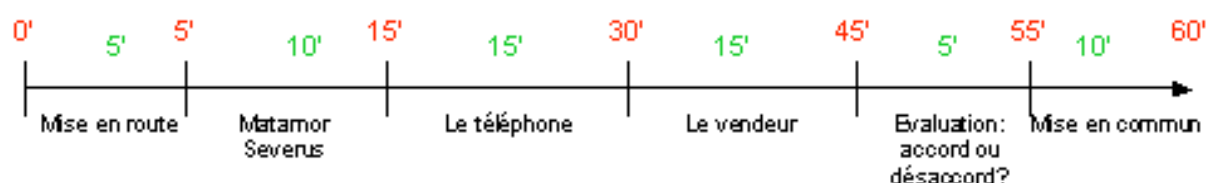


Figure 10 : graphique représentant temporellement la séance 4 planifiée

Séance 4 réalisée :



Figure 11 : graphique représentant temporellement la séance 4 réalisée

Question 3 : Quels sont les savoirs dont la transmission était voulue ?

Pour répondre à cette question, nous ne tenons pas compte de la première séance où les élèves se sont essayés au jeu dramatique. Les objectifs spécifiques concernant le discours argumentatif que nous avons définis pour cette séquence d'enseignement/apprentissage étaient les suivants :

- Etre à l'écoute de son interlocuteur et tenir compte de ses réactions dans l'improvisation de son discours.
- Exprimer son opinion et la justifier à l'aide d'arguments.
- Formuler des arguments Pour et des arguments Contre le sujet de la controverse pour convaincre son interlocuteur de changer d'avis.
- Développer des moyens linguistiques pour marquer son accord ou son désaccord.
- Reconnaître et caractériser une situation argumentative.

Ces objectifs nous ont menée à élaborer ce tableau des savoirs dont la transmission était désirée :

	Les savoirs	Les objectifs
1	Les règles d'écoute	Tenir compte des réactions de son interlocuteur. Respecter le tour de parole.
2	La formulation d'une opinion	Utiliser les expressions pour formuler une opinion. Formuler une opinion.
3	La formulation d'arguments	Formuler des arguments adéquats. Connaître les caractéristiques des arguments. Convaincre son interlocuteur et défendre son opinion.
4	Marquer son accord ou son désaccord	Utiliser les expressions pour marquer son accord ou son désaccord. Marquer clairement sa position.
5	Les caractéristiques d'une situation argumentative	Identifier : <ul style="list-style-type: none"> ➤ le thème, le sujet de la controverse ; ➤ le producteur et le destinataire ; ➤ l'utilisation des bons pronoms de conjugaisons ; ➤ les différentes opinions ; ➤ les arguments Pour ou Contre la controverse.

Figure 12 : tableau représentatif des savoirs dont la transmission était voulue

Les savoirs que nous voulions transmettre aux élèves à travers cette séquence d'enseignement/apprentissage font l'objet du discours argumentatif, à savoir les règles d'écoute, les caractéristiques d'une situation argumentative, la formulation d'une opinion, la formulation d'arguments et l'expression de son accord ou de son désaccord. Dans le tableau ci-dessus, nous retrouvons pour chaque savoir des objectifs que les apprenants devaient atteindre.

Question 4 : Quelles sont les interventions de l'enseignant ?

Pour définir les interventions de l'enseignant, nous avons analysé le synopsis en annexe de notre séquence d'enseignement/apprentissage et nous avons relevé plusieurs observations.

Tout d'abord, nous pouvons affirmer qu'au début de chaque séance, nous avons donné du sens aux activités proposées en expliquant aux élèves les objectifs à atteindre et nous faisons un rappel de ce qui avait été vu précédemment.

Ensuite, pour chaque exercice, nous avons préalablement donné les consignes aux élèves, puis nous les avons mis en situation. Durant leurs improvisations, nous les avons observés et avons fait d'éventuelles « remédiations ». A la fin de chaque prestation, nous leur avons formulé quelques remarques.

Nous avons conclu chaque séance par des mises en commun, afin de rappeler les notions abordées et prendre en compte les impressions des élèves. Durant les deux dernières séances, nous avons proposé deux évaluations formatives, afin d'évaluer leurs connaissances acquises.

Durant toute la séquence, nous sommes intervenue pour construire avec les apprenants la définition de l'argumentation et proposer des exemples de situations argumentatives. Ensuite, nous avons expliqué pourquoi il était important d'établir des règles d'écoute dans l'argumentation et nous en avons discuté, afin de les identifier. Puis, nous avons complété les expressions identifiées par les élèves pour formuler leur opinion, de même pour les expressions d'accord ou de désaccord et nous leur avons expliqué la méthode pour exprimer un argument. Pour terminer, nous avons validé les caractéristiques de l'argumentation.

Pour résumer, nous pouvons dire que l'enseignante est intervenue pour :

- Donner les objectifs de chaque séance.
- Vérifier et rappeler des notions apprises.
- Transmettre les consignes.
- Mettre les élèves en situation.
- Observer les élèves et valider ou invalider leurs actions, leurs propos.
- Demander l'avis des élèves et leur ressenti.
- Remédier à des situations.
- Exprimer des remarques.
- Mener les mises en commun.
- Evaluer les élèves.
- Construire avec les élèves leurs connaissances.
- Guider les apprentissages : aider les élèves, donner des conseils, transmettre des savoirs.
- Encourager la prise de risque.
- Donner des explications.

Question 5 : Quels sont les savoirs que l'apprenant a mobilisés ?

Avant tout, nous pouvons affirmer, que durant toute la séquence, les élèves ont mobilisé un savoir important : improviser. En effet, ils n'avaient pas de temps pour préparer leurs prestations et devaient construire le dialogue en tenant compte des réactions des interlocuteurs.

Exemple, transcription 3 :

203. L Ouf ! Ils sont lourds à porter ses enfants ! Qu'est-ce qu'on va bien pouvoir faire d'eux ?
204. Ma C'est une bonne question !
205. L Posons-les dans le coin ici pendant qu'on décide !
206. Ma M prépare la casserole ! (*les élèves éclatent de rire*)
207. L Et un petit peu de chauve-souris !
208. M On met du sel et du poivre aussi !

Nous pouvons aussi affirmer que certains apprenants ont mobilisé des savoirs au niveau du jeu dramatique, étant donné qu'il leur était demandé d'être acteurs. Ils ont joué des rôles différents, en essayant de se glisser dans la peau de leurs personnages et ainsi d'être capables d'adopter une attitude, d'utiliser leur corps, tout en s'exprimant oralement.

Exemple 1, transcription 4 :

19. P (*fait semblant de gravir une montagne*) Ouf, j'veais arriver... Il faut la force d'un vrai pirate ! J'crois que la maison du vieux est là-haut ! Ouf, j'arrive ! Vieux Matamor Severus, vous êtes là ?
20. L Qui est là ? (*utilise une grosse voix*)
21. P C'est moi P le Grand ! Ecoute mon p'tit vieux, je suis aussi méchant que toi (*ricane*), tu pourrais peut-être me donner la carte au trésor. Entre pirates, les secrets on les partage !
22. L Non, j'suis pas d'accord, parce qu'il n'y a pas plus méchant que moi !
23. P C'est ça...je reviendrai... (*part fâché*)

Voici un autre exemple extrait de la 2^{ème} séance où les élèves expriment leurs impressions :

Exemple 2, transcription 2 :

361. E Alors, qu'est-ce que vous avez pensé de ces exercices que vous avez faits aujourd'hui ?
362. J Ben, c'était pas facile de jouer les personnages !
363. L Ouais, à parler et jouer en même temps !

Nous pouvons également relever que les élèves ont mobilisé des savoirs essentiels dans la maîtrise de l'expression orale :

- partager des idées ;
- exprimer clairement un point de vue sur un sujet donné ;
- critiquer les prestations des partenaires (développer le jugement et l'esprit critique) ;
- défendre ses idées, argumenter ;
- rester dans le sujet.

Exemple, transcription 3 :

215. M Et toi tu penses quoi ? (*elle s'adresse à Sy*)
216. Sy Pour moi, on pourrait les manger, parce que leur chair est bonne...euh ! Fraîche ! Et avec les os, on les mettrait devant la porte, comme ça les gens n'osent jamais rentrer chez nous.
217. Ma J'suis pas d'accord, c'est mieux d'être riche ! Mais on les transforme pas en voleurs ou zombies, mais en argent !
218. L Non, l'argent c'est pas pour toujours, par contre le pouvoir...oui !
219. Ma Ou alors on pourrait les transformer en grenouilles, comme ça on montrerait notre méchanceté, parce qu'on est des méchantes sorcières ! Et c'est ce que font les sorcières normalement !

Certains élèves ont en plus mobilisé un savoir-être au niveau de leur attitude participative : ils s'impliquaient dans le jeu théâtral beaucoup plus que d'autres.

De plus, beaucoup de savoirs ont été mobilisés par les apprenants pour construire la compétence de vivre ensemble :

- s'écouter, entendre en faisant l'effort de comprendre d'autres opinions, être attentif,
- respecter les idées des autres,
- prendre la parole en public (ce qui fut particulièrement ardu pour certains élèves),
- respecter son tour de parole,
- collaborer.

Question 6 : Quels ont été les savoirs effectivement construits par les élèves ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes référée à nos transcriptions en analysant les savoir-faire, les savoirs notionnels, les savoir-être, le savoir-agir, le savoir-devenir et le savoir-vivre ensemble que les apprenants ont construits durant cette séquence.

Au niveau des savoir-faire : les connaissances procédurales

Improviser est un savoir-faire que les élèves ont construit tout au long de cette séquence d'enseignement/apprentissage. En effet, comme nous l'avons signalé dans notre analyse a priori, cette classe est non-participative et n'apprécie guère de s'exprimer oralement. De plus, mis à part les dialogues avec l'enseignant ou les travaux en duo, l'expression orale devant un public se résumait à de l'apprentissage par cœur ou à des représentations préalablement préparées. Les élèves n'avaient donc jamais travaillé l'expression orale avec le jeu dramatique ou le théâtre et l'improvisation demeurait en partie inconnue dans leur cursus scolaire. Ils nous ont prouvé qu'ils étaient capables d'improviser sur une situation donnée, sans préparation préalable. Certains enfants ont même développé ce savoir plus que d'autres, car nous voyons une évolution entre le début et la fin de la séquence.

Par exemple lors de la 2^{ème} séance, une élève n'a pas réussi à improviser :

Exemple, transcription 2 :

260. Mar	Vous habitez où ?
261. G	Dans une maison très grande en France, on pourrait presque dire que c'est un château !
262. Mar	Vous en avez de la chance ! (<i>ne sait plus quoi dire, a une posture gênée, se tortille sur elle-même</i>) Et vous avez une cheminée dans votre maison pour vous réchauffer ?
263. G	Oui bien sûr, j'ai tout ! (<i>Ma ne sait plus que dire, l'enseignante interrompt l'improvisation</i>)

Tandis qu'à la dernière séance, nous observons cette amélioration :

Exemple, transcription 4 :

254. Mar	Qui va dresser le chien ?
255. G	Ben ! C'est moi !
256. Mar	Tu n'sais même pas comment faire, t'es trop jeune !
257. G	Ben ! Grand-papa, il pourra m'aider, il a déjà un chien !

258. Mar Mais il habite loin de chez nous, il ne sera pas toujours là !

En analysant les évaluations formatives des deux dernières séances, nous constatons que tous les élèves ont construit des savoir-faire dans l'argumentation. En effet, ils nous ont prouvé qu'ils étaient capables de partager des idées, d'exprimer leur opinion sur un sujet donné et de formuler des arguments pour la défendre. Nous avons constaté également qu'ils utilisaient des expressions pour marquer leur accord ou leur désaccord par rapport à une idée.

Exemple 1, transcription 4 :

338. E Est-ce bien pour un enfant de regarder la télévision tard le soir ?
339. L Euh !...Je pense que c'est vraiment pas bien, parce qu'après, il aura moins de temps pour se reposer et qu'il risque de dormir à l'école pendant les cours. Alors c'est pas bien.
340. E Moi, je pense que c'est bien, parce qu'il y a des émissions qui permettent de découvrir beaucoup de choses.
341. L J'suis pas d'accord, parce que le soir, il y a souvent des films qui sont pas pour les enfants ! Et si on regarde trop la télé on grille les cellules du cerveau. *(les élèves rigolent)*
342. E D'accord, merci !

Exemple 2, transcription 3 :

271. Sy Euh !...à mon avis, euh !...Le soleil brûle !
272. Mar J'suis pas d'accord avec toi, parce que sinon on serait tous grillés !
273. G Alors moi, je pense que Mar n'a pas raison, mais M je suis d'accord avec toi, le soleil brûle, parce qu'en été nous avons des coups de soleil !

Au niveau des savoirs notionnels : les connaissances déclaratives

Au début de notre séquence, nous avons demandé aux élèves s'ils connaissaient l'argumentation. Ceux-ci ne se souvenaient pas de l'avoir déjà travaillée dans la « réponse au courrier des lecteurs », thème abordé en 4^{ème} primaire. C'est lorsque nous leur avons parlé de débat que certains élèves percevaient plus ou moins de quoi il s'agissait. Nous avons finalement défini ensemble ce qu'était l'argumentation et avons donné des exemples au début de notre deuxième séance.

Exemple, transcription 1 :

9. E Et est-ce que quelqu'un peut me dire ce que c'est que l'argumentation ? *(Aucun élève ne lève la main)* Vous n'avez donc jamais entendu parlé de l'argumentation ? *(Aucun élève ne se manifeste)*

Durant les mises en commun que nous avons faites, ainsi que par l'observation des prestations des élèves, nous avons remarqué qu'ils étaient capables de reconnaître une situation argumentative et donc de la caractériser. En voici un exemple qui nous permet de confirmer nos dires :

Exemple, transcription 4 :

393. E Oui, aussi c'est vrai ! Pour terminer, j'aimerais qu'avec tous les exercices que nous avons faits, vous puissiez me dire quelles sont les caractéristiques de l'argumentation ?
394. L Ben ! Il y a des arguments !
395. E Mmmh !...D'accord. Quoi d'autre ?
396. G On donne notre avis !
397. E Ok. Et cette opinion vous la dite par rapport à quoi ?
398. G Ben ! A ce qu'on pense !
399. E Mais à ce que vous pensez par rapport à quoi ?
400. G A une idée !
401. E D'accord, donc dans une situation argumentative, on a un sujet, on a des opinions différentes sur le sujet et on a des arguments... Encore une petite question : à quoi servent les arguments déjà ?
402. Mar A défendre son avis !
403. E D'accord et ...?
404. Sy Euh !...Convaincre un autre.

De plus, grâce aux différents exercices réalisés, les apprenants ont identifié des expressions pour formuler leur opinion, des expressions pour marquer leur position, ainsi que le but des arguments. Voici deux exemples tirés de notre 3^{ème} transcription :

Exemple 1, transcription 3 :

304. E Avant de ranger, est-ce que vous pouvez me redire des expressions que l'on peut utiliser pour donner une opinion ?
305. Sy Je pense que...
306. E Ok... oui ?
307. L A mon avis...
308. E A mon avis... d'accord. Oui ?
309. M Je crois que...
310. E Mmmh !... Autre chose ?
311. V Mon idée c'est...
312. E D'accord !

Exemple 2, transcription 3 :

286. E Merci à tous ! Quelles expressions vous avez utilisées pour dire si vous étiez d'accords ou pas ?
287. V Ben !...j'suis d'accord !
288. E Oui, je suis d'accord. (*elle note l'expression au TN*) Quoi d'autre ?
289. L J'suis pas d'accord avec toi...

Au niveau du savoir-devenir : buts personnels

Certains élèves ont affirmé personnellement devenir moins timides parce qu'ils ont osé prendre la parole en public. Comme nous l'avions signalé plus haut, cette classe n'aime pas participer oralement et ces élèves avaient l'air satisfaits d'eux-mêmes.

Exemple 1, transcription 1 :

164. E Et qu'est-ce que vous avez remarqué avec cet exercice ?
165. J Qu'on pouvait être moins timide !
250. P On a appris à moins se gêner.
254. Sy J'suis d'accord avec P...
257. L Pour qu'on vienne devant !

Exemple 2, transcription 3 :

291. E Qu'est-ce que vous avez pensé de ce cours ?
292. J C'était bien !

293. E	Pourquoi c'était bien ?
294. J	Parce qu'on ose plus parler ! Vu qu'on vient devant, on devient un peu moins timide.

Au niveau du savoir-agir : les compétences disciplinaires et transversales

En travaillant l'improvisation et le discours argumentatif à travers le jeu dramatique, les élèves ont développé une capacité transversale en communication. L'expression orale étant sollicitée, ils ont tout d'abord osé prendre la parole en public, affirmer leurs idées et leurs impressions. De plus, ils ont adapté leur langage en tenant compte de l'intention, du contexte, des destinataires et du discours des interlocuteurs. A travers cette séquence, ils ont également pris conscience de formes d'expressions, à savoir orale, gestuelle et symbolique. Ils ont répondu aux questions de l'enseignante grâce aux informations recueillies et ont adopté une attitude ouverte et réceptive en critiquant les prestations de leurs camarades et en acceptant leurs critiques. Nous pouvons inscrire ce savoir comme une compétence à la fois disciplinaire et transversale, étant donné que la communication se travaille dans toutes les branches scolaires. De plus, tous les jours, les élèves sont amenés à utiliser l'argumentation dans le cadre scolaire, avec leurs parents, leurs amis et plus tard dans leurs entretiens professionnels futurs.

Au niveau du savoir-être et du savoir-vivre ensemble : attitudes et habiletés dans les relations sociales

Les élèves ont mobilisé des savoirs à ce niveau, mais ne les ont pas construits durant cette séquence. En effet, dès la première séance, ils ont adopté une attitude coopérative. Lors des exercices d'argumentation, ils ont échangé des points de vue et ont accepté les opinions de chacun. Ils étaient libres de s'exprimer, car un climat de confiance régnait. Nous pouvons juste signaler que certains élèves se sont impliqués plus que d'autres, notamment lors de l'exercice où il fallait attribuer au stylo un rôle différent de celui qu'il a et également durant l'exercice des pirates qui a obtenu la participation de sept élèves sur douze. En effet, ces exercices étaient facultatifs, les élèves étaient libres de s'exprimer.

Question 7 : Quels sont les apports des élèves dans la co-construction des savoirs ?

Nous nous sommes demandés quels pouvaient être les apports des élèves dans la co-construction des savoirs en analysant les trois dernières séances de notre séquence d'enseignement/apprentissage.

Tout d'abord, nous avons constaté que les apprenants avaient transmis 23 fois leurs connaissances au reste de la classe à des moments différents durant la séquence. Nous parlons ici de notions qu'ils connaissaient préalablement ou qu'ils ont apprises durant les exercices proposés.

Exemple, transcription 2 :

2. S	C'est le débat !
4. Ma	Euh !...Ils discutent de quelque chose...
6. Mar	Ben !... Ils sont pas tous d'accord sur une idée.
8. L	Ben ! Pour dire ce qu'ils pensent !
10. G	Non, ils doivent convaincre les autres.

De plus, ils se sont manifestés à 25 reprises pour apporter leurs critiques, leurs remarques et leurs constatations. Ces interventions agissent sur la co-construction des savoirs, dans la mesure où elles développent l'esprit critique et permettent aux

apprenants de se rendre compte de leurs erreurs pour y remédier. Voici un exemple de remarques faites à un groupe durant l'exercice de la « soupe aux sorcières » :

Exemple, transcription 3 :

225. V C'était bien !
227. V Ben ! ils ont joué leur personnage !
231. P Ils ont tous donné leur opinion.
233. S Ben ! Ouais, il y avait des arguments !
235. G Ils disaient souvent d'accord, des fois.
237. J Ils ont osé parler...Ils étaient pas timides.

Ensuite, nous avons remarqué qu'un apport des élèves dans la co-construction des savoirs résidait dans leurs interactions. Accepter de collaborer, de travailler ensemble permet de stimuler le développement cognitif, de s'entraider, de se motiver. De plus, interagir signifie échanger des idées, confronter des perceptions et travailler des notions apprises. Durant tous les exercices proposés, les élèves étaient en interactions les uns avec les autres. Voici un exemple tiré de l'exercice des « cadeaux des lutins » :

Exemple, transcription 3 :

110. V Alors chers amis lutins, vous avez des idées cadeaux ? Moi, je propose une Playstation 3 !
111. J Pourquoi ?
112. V Ben ! Parce que les jeux vidéos, c'est mieux que la télévision...On peut jouer ! Et toi ma chère ? (*s'adresse à G*)
113. G Ben ! Moi, j'suis pas d'accord, parce que les jeux, c'est dangereux et on oublie les copains ! Alors moi, j'ai remarqué que beaucoup de gens aimaient dessiner. Alors j'ai pensé qu'il fallait offrir une boîte de peinture.
114. V Non, parce qu'avec un jeu vidéo, on peut prendre les copains et jouer ensemble !
115. J Et toi N ?
116. N Je propose un appareil photo. (*petite voix timide*)

Durant les séances, il est arrivé que les apprenants remédient à des erreurs commises par leurs camarades, comme dans ces exemples :

Exemple 1, transcription 3 :

72. L Et pourquoi un bon chez Mediamarkt ?
73. P Parce qu'on peut acheter des médicaments !
74. L Mais non, chez Mediamarkt, c'est tout de l'électronique.

Exemple 2, transcription 3 :

243. V Non, on pourrait les transformer en robot, ça serait plus utile.
244. M Ça existait pas au Moyen-Âge (*M lui souffle discrètement*)

Exemple 3, transcription 4 :

126. P C'est bon et c'est gras !
127. M Mais c'est pas un argument pour ça !

A neuf reprises durant les mises en commun ou les critiques des prestations, les élèves ont apporté des idées nouvelles pour enrichir l'argumentation. Cela permet aux autres de se nourrir de leurs idées pour effectuer ensuite leur propre argumentation.

Exemple, transcription 4 :

129. V Parce qu'on peut s'amuser avec les copains dehors !
130. E Oui, ça c'est déjà mieux. Quoi d'autre ?
131. G Au Mcdo, il n'y a pas que des hamburgers et des choses grasses, il y a aussi des salades.

Suite à ces observations, nous pouvons affirmer que les apports des élèves dans la co-construction des savoirs sont les suivants :

- Transmettre des connaissances.
- Exprimer des critiques, des remarques et des constatations.
- Interagir avec les pairs.
- Donner des conseils, des idées.
- Faire remarquer aux camarades leurs erreurs commises.

Question 8 : Y a-t-il une relation entre la co-construction des savoirs des élèves et la fréquence des interactions maître-élèves ?

Nous avons essayé de quantifier les interactions entre l'enseignante et les élèves durant les trois séances sur l'argumentation. Dans le mot interaction, nous comprenons les discussions que l'enseignante a eues avec les élèves et non chaque fois qu'il y avait prise de parole. Pour relever les données, nous avons analysé nos transcriptions et avons construit un tableau de résultats.

Moment	Nombre d'interactions	Sous-total	Total
Introduction d'une séance	Séance 2 : X	1	3
	Séance 3 : X	1	
	Séance 4 : X	1	
Avant le jeu	Séance 2 : X X X	3	6
	Séance 3 : X X	2	
	Séance 4 : X	1	
Pendant le jeu	Séance 2 : X X X X X X X X	8	21
	Séance 3 : X X X X X X	6	
	Séance 4 : X X X X X X X	7	
Après le jeu	Séance 2 : X X	2	4
	Séance 3 : X	1	
	Séance 4 : X	1	
Durant une mise en commun	Séance 2 : X	1	4
	Séance 3 : X X	2	
	Séance 4 : X	1	

Figure 13 : tableau représentatif du nombre d'interactions par période

- Par l'analyse de ces données, nous constatons que les interactions maître-élèves se font principalement durant le jeu, plus précisément après chaque passage des élèves, afin d'apporter des critiques constructives avec l'avis des apprenants et les remarques de l'enseignante. De plus, il y a parfois des interactions durant les échanges des élèves pour remédier à des difficultés rencontrées.

- Avant le jeu, ces échanges permettent de se rendre compte des objectifs du jeu, de vérifier la compréhension de certaines notions et de donner des conseils.
- L'enseignante et les élèves discutent à la fin du jeu pour donner leurs impressions et rappeler les objectifs.
- La collaboration durant les mises en commun demande aux élèves d'identifier les éléments essentiels à la construction des savoirs ou de rappeler des notions apprises durant une séance.
- Les interactions relevées durant les introductions ont servi à définir l'argumentation et à donner des exemples.

Le graphique ci-dessous permet d'affirmer que les interactions maître-élèves ont une fréquence constante. Elles se produisent en début de séance, avant chaque jeu, durant les jeux, après chaque passage des élèves, après le jeu, dans les mises en commun partielles ou finales. De plus, en les analysant de plus près, nous précisons leurs objectifs : le professeur guide les échanges, invite les élèves à la coopération interactionnelle et exploite, autant qu'il lui est possible, les contenus apportés par les élèves

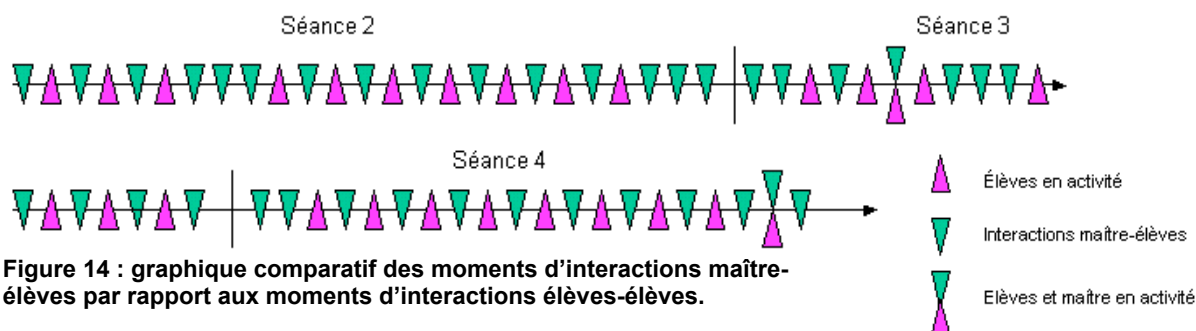


Figure 14 : graphique comparatif des moments d'interactions maître-élèves par rapport aux moments d'interactions élèves-élèves.

Question 9 : Quels élèves démontrent la plus grande évolution durant la séquence et au niveau de quels savoirs ?

Le tableau suivant reprend les savoirs dont nous avons discuté précédemment. Nos transcriptions nous montrent que six élèves ont particulièrement bien évolué durant notre séquence d'enseignement/apprentissage.

Savoirs	Formuler son opinion	Formuler des arguments	Marquer sa position	Connaître les caractéristiques de l'argumentation	Improviser, prendre la parole en public	Interpréter des rôles	Critiquer les prestations
1. V...	X	X	X		X		
2. L...	X	X	X	X		X	
3. S...	X	X	X				X
4. Ma....	X	X	X	X	X		
5. Mar	X	X	X	X	X		
6. G...	X	X	X	X	X		

Figure 15 : tableau des savoirs développés par les élèves

Ce tableau prouve que chaque élève a évolué dans les savoir-faire suivants : formuler son opinion avec des expressions adéquates, formuler des arguments pertinents et

donner sa position en utilisant les outils linguistiques pour marquer son accord ou son désaccord.

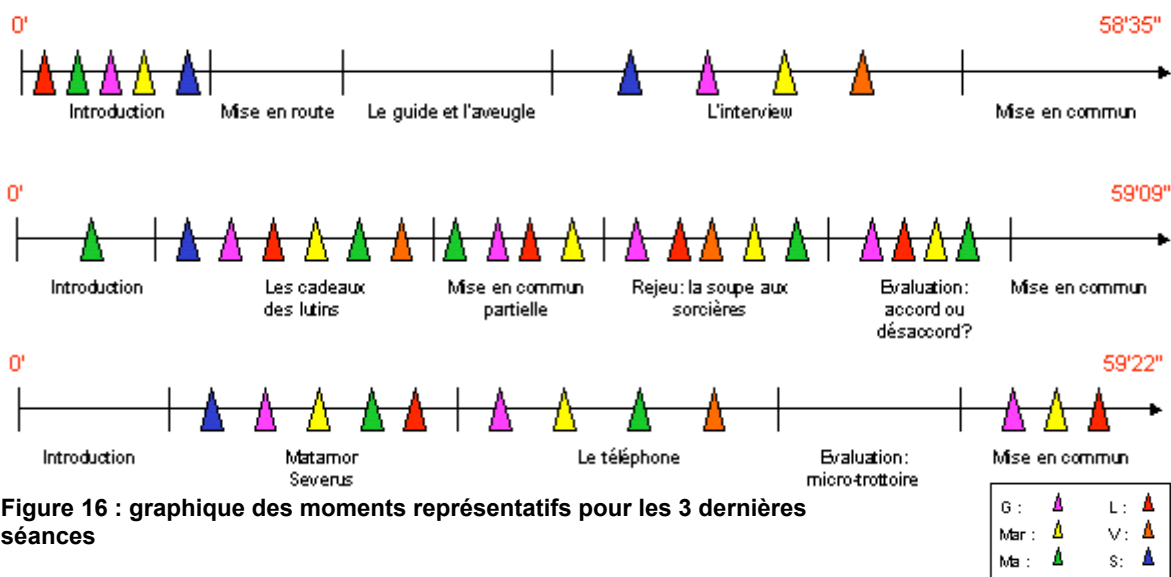
Au niveau des connaissances déclaratives, quatre élèves sont capables de reconnaître et de caractériser une situation argumentative.

Quatre d'entre eux présentaient des difficultés d'improvisation durant les premières séances. En effet, V mettait son bras devant sa bouche, comme s'il se gênait de parler en public ; S ne savait que répondre par oui ou non à son interlocuteur ; G était peu présente durant les deux premières séances et Mar qui faisait preuve d'une grande timidité est restée totalement bloquée lors de l'interview. Ces élèves se sont améliorés durant les séances suivantes.

L a développé un savoir-faire particulier en rapport avec le jeu dramatique à partir des deux dernières séances ; il a pris volontairement des rôles. S, quant à lui, a développé une compétence à émettre des critiques par rapport aux prestations de ses camarades, se démarquant ainsi des autres.

Question 10 : Quels sont les moments significatifs de la séquence d'enseignement/ apprentissage pour ces élèves ?

Voici les moments significatifs concernant les six élèves cités ci-dessus :



Elève 1 : V

Le premier moment significatif pour cet élève est l'exercice de « l'interview » à la 2^{ème} séance. En effet, depuis le début, il s'exprime avec le bras devant la bouche. L'enseignante lui donne une idée pour oser prendre la parole sans se gêner. Lors de la 3^{ème} séance, il réalise le jeu des « cadeaux des lutins » en tenant compte du conseil de l'enseignante, il choisit de s'appuyer sur une chaise et s'exprime correctement. De plus, il parvient à utiliser une expression pour donner son avis et marquer sa position. Puis durant la dernière séance, il fournit une bonne argumentation avec le jeu du « téléphone ».

Exemple, transcription 4 :

269. N Je voulais te demander si je pouvais avoir un téléphone portable !
270. V Je pense que c'est un objet trop fragile pour toi ! Ça se casse vite !
Parce que tu es très... euh ! Tu fais pas attention !
271. N Et si je suis perdue dans la forêt ?
272. V D'abord, tu ne dois jamais aller seule en forêt !

Elève 2 : L

L comprend l'objectif de l'argumentation lorsque l'enseignante lui demande ce que font les personnes qui discutent dans un débat. L'un des moments significatifs dans l'apprentissage de l'argumentation est lorsque, dans l'exercice des « cadeaux des lutins », L et son partenaire commencent mal le dialogue et que l'enseignante vient jouer avec eux pour les aider. Lors de la mise en commun, il est capable d'identifier une expression linguistique qui permet de donner un avis. Durant le « rejeu », nous pouvons déjà voir une amélioration de l'argumentation. Il termine sa prestation par marquer sa position. L'enseignante est obligée de le reprendre à un moment, pour le remettre dans le contexte. Durant la 4^{ème} séance, L se propose pour jouer « Matamor Severus » le vieux pirate. Il fournit une bonne argumentation pour ne pas se laisser convaincre par les autres. Il utilise les expressions adéquates et formule des arguments convaincants. De plus, il arrive à tenir le dialogue face aux autres.

Exemple, transcription 4 :

58. P Alors, si tu me donnes ta carte, je t'achète le plus beau bateau et je te donne un bout de mer.
59. L Tu comprends pas, la mer c'est comme si elle est déjà à moi, parce qu'il y a plus personne qui ose aller dessus, ils ont tous peur du grand Matamor Severus.
60. P Et t'aimerais pas un beau... euh ! Grand bateau ?
61. L J'ai pas...non, parce que j'en ai déjà un et j'ai peur que c'est le plus grand !

Elève 3 : S

Au début de la 2^{ème} leçon, S comprend ce que signifie argumenter en essayant de donner une définition. Durant l'interview entre le chanteur et le journaliste, S n'est pas capable de formuler des phrases ; il répond simplement par oui ou non. L'enseignante intervient et nous voyons une amélioration. Puis, lorsqu'il essaie d'argumenter durant le jeu des « cadeaux des lutins », il ne fait que donner son opinion et n'avance aucun argument. Le moment significatif se passe lorsque les élèves critiquent sa prestation et qu'il se rend compte enfin qu'il n'a pas argumenté son opinion. Depuis ce moment, S a compris ce qu'il manquait et le démontre notamment en apportant ses remarques aux prestations de ses camarades et en montrant une amélioration dans son argumentation. Lors de l'exercice du « vieux pirate », il a réussi à trouver des arguments pour convaincre son camarade de changer d'avis et s'est lancé de lui-même dans l'improvisation.

Exemple, transcription 4 :

73. S Mais t'es trop vieux et tu as besoin d'une équipe, parce que la mer est dangereuse !

Elève 4 : Ma

Au début de la séance 2, Ma ne connaît pas ce qu'est l'argumentation. C'est à ce moment que nous allons définir le genre pour qu'il puisse progresser. Durant l'introduction de la séance 3, Ma valide la définition de l'argumentation et nous avons eu la preuve qu'il l'a comprise. De plus, lors de sa première prestation dans le jeu des « cadeaux des lutins »,

Ma n'a pas été capable d'argumenter son opinion. L'enseignante a dû interrompre la prestation et remédier au problème. Dans la mise en commun, il transmet une expression pour donner son avis. C'est durant le jeu des « sorcières » qu'il réinvestit ses connaissances et remédie à ses erreurs en formulant cette fois son avis et en le défendant. Nous voyons une amélioration de son argumentation. Lors de l'évaluation, il exprime sa position sans problème. Durant la séance 4, il prend part à l'argumentation du premier jeu et réinvestit ses connaissances dans celui du « téléphone ».

Exemple, transcription 4 :

- | | |
|---------|--|
| 143. S | Ben !...euh !...Un cochon d'Inde alors ! |
| 144. Ma | Non, j'suis pas d'accord...parce qu'il faut une grande cage, ça pue et on n'a pas de balcon et...euh !...On habite au 4 ^{ème} étage, il risque de tomber. |

Elève 5 : Mar

A la séance 2, Mar participe à la construction de la définition de l'argumentation. Puis, lors de l'exercice de « l'interview », elle bloque totalement sur l'improvisation, car cette fille est relativement timide et réservée. Durant la séance 3, nous repérons quatre moments significatifs. Le premier se situe dans l'exercice des « cadeaux des lutins » où la seule phrase qu'elle dit ne contient pas d'expression adéquate pour exprimer son jugement. Nous pensons que la mise en commun partielle fut un moment significatif pour elle étant donné que nous avons discuté des expressions à utiliser et qu'elle s'en est servie durant l'exercice de la « soupe aux sorcières » où elle formule son opinion et donne un argument. L'évaluation lui permet d'apprendre comment exprimer sa position. Quant à la séance 4, Mar participe à l'exercice facultatif du « pirate ». C'est dans l'exercice du « téléphone » que nous voyons que Mar s'est débloquée dans l'improvisation en s'exprimant clairement, tout en donnant son avis, en le défendant et en exprimant ses points de vue face à son interlocuteur. Lors de la mise en commun, elle identifie les caractéristiques d'une situation argumentative. Voici un extrait d'une prestation de Mar :

Exemple, transcription 4 :

- | | |
|----------|---|
| 254. Mar | Qui va dresser le chien ? |
| 255. G | Ben ! C'est moi ! |
| 256. Mar | Tu n'sais même pas comment faire, t'es trop jeune ! |
| 257. G | Ben ! Grand-papa il pourra m'aider, il a déjà un chien ! |
| 258. Mar | Mais, il habite loin de chez nous, il ne sera pas toujours là ! |

Elève 6 : G

Durant l'introduction de la séance 2, G a participé à la définition de l'argumentation, puis pendant « l'interview », elle a osé prendre la parole en public et s'est débloquée dans l'expression orale. Jusqu'à cet instant, elle se faisait très discrète. Durant le jeu des « cadeaux », elle a identifié l'opinion et les arguments que l'enseignante avait donnés précédemment et a bien réussi ensuite à exprimer son jugement en l'argumentant. Durant le « rejeu », elle s'affirme en lançant l'argumentation, exprime sa position, donne son opinion et la défend avec des arguments. Lors de l'évaluation intermédiaire, elle fut capable d'exprimer sa position, grâce aux exercices antérieurs. A la quatrième séance, G participe instinctivement au jeu du « pirate » ; elle utilise valablement les connaissances acquises pour le discours argumentatif. Elle fait de même avec le jeu du « téléphone ». A la dernière mise en commun, elle est capable de ressortir les caractéristiques d'une telle situation. L'évolution dans la construction des savoirs est manifeste pour cette élève.

Exemple, transcription 3 :

113. G Ben moi j'suis pas d'accord, parce que les jeux c'est dangereux et on oublie les copains ! Alors moi, j'ai remarqué que beaucoup de gens aimaient dessiner. Alors j'ai pensé qu'il fallait offrir une boîte de peinture.

Question 11 : A quels moments et selon quelle évolution l'élève construit-il ses savoirs en expression orale dans l'argumentation durant une séquence de jeu dramatique ?

La réponse à cette question est représentée à l'aide d'un graphique dans lequel s'inscrivent nos quatre séances. Celles-ci sont elles-mêmes découpées en parties, dans lesquelles nous avons reporté par un triangle vert les moments où les élèves construisent leurs savoirs.

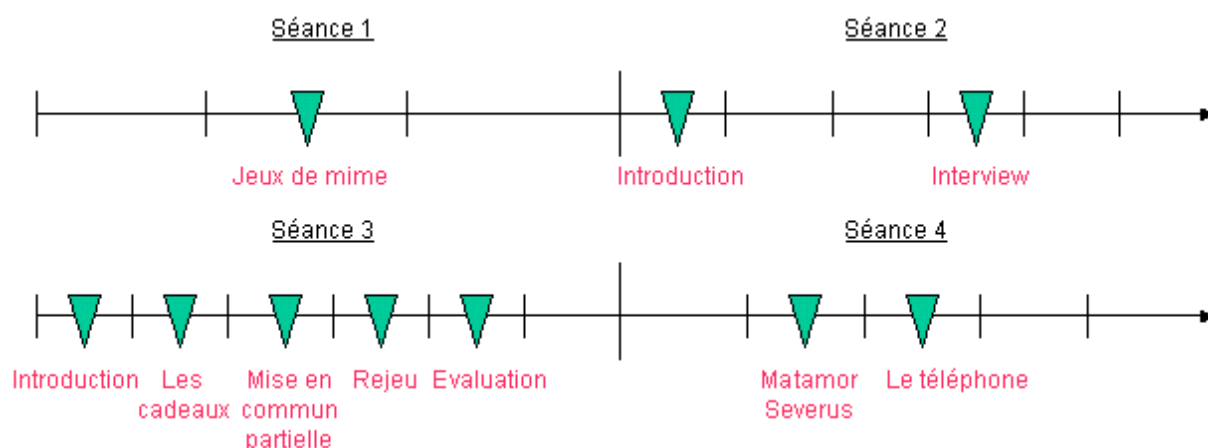


Figure 17 : graphique représentatif des moments où se construisent les savoirs

En observant nos transcriptions de la première séance, nous avons relevé que, durant les activités de mime et de gestuelle, les élèves construisent leurs savoirs. En effet, ils développent leur capacité à s'exprimer autrement qu'en utilisant la parole. De plus, cela leur permet de se rendre compte qu'il n'existe pas qu'une seule forme de communication orale, mais que l'expression non-verbale compte aussi.

Durant la deuxième séance, les élèves construisent leurs savoirs dès l'introduction, car nous partons de leurs représentations qu'ils peuvent valider par rapport à la définition et aux exemples d'argumentation. Nous pouvons également affirmer que les savoirs se construisent durant l'exercice de « l'interview » où les élèves sont en interaction, car ils remarquent l'importance de tenir compte du discours de leur interlocuteur dans un dialogue. Ils ont identifié eux-mêmes les règles d'écoute.

Intéressons-nous maintenant à la troisième séance dans laquelle les apprenants mobilisent et construisent leurs savoirs intensément. Nous avons signalé l'introduction comme un moment significatif, car les élèves rappellent leurs connaissances et les valident. Dans l'exercice qui suit, ils doivent pour la première fois exprimer leur opinion et la défendre par des arguments. Les élèves sont en interaction et construisent leurs savoirs non-seulement entre eux, mais également grâce aux critiques apportées par le public après chaque prestation. Puis vient une mise en commun partielle pour identifier les expressions qui expriment l'opinion personnelle. C'est surtout dans le « rejeu » que

nous observons une construction des savoirs, car les apprenants doivent mobiliser leurs connaissances et remédier aux remarques faites précédemment. D'ailleurs, les prestations étaient de meilleure qualité. C'est finalement dans l'évaluation intermédiaire que les élèves construisent leurs savoirs.

A la quatrième séance, la construction des savoirs se reflète dans deux moments particuliers : les deux jeux proposés dans lesquels les élèves ont mobilisé leurs connaissances et ont amélioré leur argumentation. Grâce à ces exercices, ils ont été capables ensuite de reconnaître et d'identifier une situation argumentative.

Nous pouvons affirmer que l'évolution de la construction des savoirs a été constante durant les trois premières séances. Elle a atteint son apogée durant la 3^{ème}. La 4^{ème} séance a contribué à l'acquisition définitive des connaissances souhaitées.

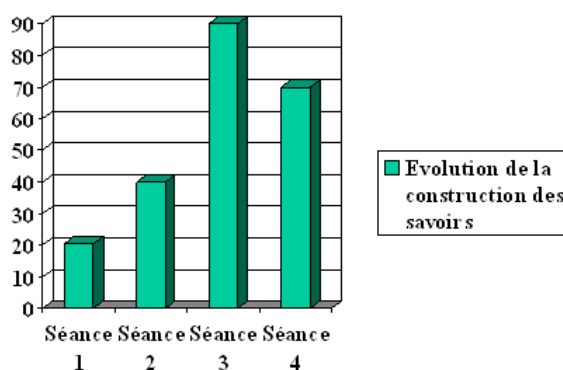


Figure 18 : graphique montrant l'évolution de la construction des savoirs

3.2 Interprétation des résultats

Suite à ces constatations, nous sommes maintenant en mesure de répondre à nos questions opérationnelles en interprétant nos résultats à l'aide d'une mise en relation de ces derniers avec le cadre conceptuel développé plus haut.

1. Comment la séquence est-elle construite ?

La séquence est élaborée de manière à construire des connaissances chez les élèves dans un contexte de jeu et de favoriser le dialogue cognitif. Ce contexte propose des situations éducatives variées dans lesquelles les apprenants mobilisent leurs connaissances et en apprennent de nouvelles. Il ne s'agit pas d'apporter des éléments théoriques, mais d'inscrire les élèves dans un projet d'apprentissage. Les exercices proposés leur demandent d'interagir entre eux, de collaborer et donc de co-construire des savoirs. Des mises en commun sont prévues pour que les élèves interfèrent avec l'enseignant et discutent des éléments nécessaires à la compréhension de l'objet. Les évaluations finales permettent d'institutionnaliser le savoir construit.

2. La séquence réalisée correspond-elle à celle planifiée ?

La séquence réalisée correspond en partie à celle planifiée. En effet, il y a quelques différences observables par rapport à des exercices qui n'ont pu être réalisés par manque de temps ou modifiés en fonction des capacités démontrées par les apprenants.

3. Quels sont les savoirs dont la transmission était voulue ?

Les savoirs requis respectent le discours argumentatif. Celui-ci est développé expressément dans cette classe à l'aide du jeu dramatique. Tout en faisant les premiers pas sur les planches théâtrales, les élèves devaient acquérir les savoirs déclaratifs et savoir-faire fondamentaux du discours argumentatif : tenir compte des règles d'écoute, identifier une situation argumentative, formuler correctement son opinion, argumenter pour ou contre la problématique...

4. Quelles sont les interventions de l'enseignant ?

En observant les interventions de l'enseignante, nous constatons que celles-ci sont nécessaires au bon déroulement de la séquence et à l'apprentissage des élèves. En effet, ceux-ci ne peuvent construire leurs savoirs sans qu'elle n'intervienne quand cela s'avère indispensable. Son rôle est de proposer des activités permettant la participation des apprenants et favorisant les interactions sociales. Elle prend le statut de médiatrice dans la démarche d'apprentissage des élèves. Ces interventions sont donc principalement centrées sur l'apprenant.

5. Quels sont les savoirs que l'apprenant a mobilisés ?

Les apprenants ont mobilisé des savoirs déclaratifs, des savoir-faire et des savoir-être tout au long de la séquence. Ceux-ci touchent à plusieurs domaines, notamment l'expression orale, la participation, la collaboration et le jeu dramatique. Ce dernier demande aux élèves de mobiliser des savoirs pour développer leurs compétences. Nous percevons qu'il faut faire intervenir les acquis pour pouvoir en construire de nouveaux et que c'est par la collaboration des élèves entre eux que cela va pouvoir se faire. Les élèves ont donc joué leur rôle d'être responsables de leurs propres apprentissages. En observant toutes ces connaissances, nous pouvons affirmer que les élèves ressentaient le désir d'apprendre par eux-mêmes et de contribuer aux apprentissages du groupe.

6. Quels ont été les savoirs effectivement construits par les élèves ?

Non-seulement les élèves ont mobilisé des savoirs durant la séquence, mais ils en ont également construits. Ces savoirs se résument à des connaissances procédurales, des connaissances déclaratives, des buts personnels et des savoir-agir. Dans l'expression orale, l'utilisation du jeu dramatique comme outil didactique permet aux élèves de construire de nouveaux savoirs. L'interaction développée au sein du groupe a favorisé nettement l'acquisition de ceux-ci.

7. Quels sont les apports des élèves dans la co-construction des savoirs ?

C'est en collaborant que les élèves construisent leurs savoirs. Ils transmettent leurs connaissances, apportent des expériences, émettent des critiques positives ou négatives et co-construisent ainsi de nouvelles connaissances. L'apprentissage s'acquiert par un engagement à la fois cognitif de la part des élèves, mais également affectif, car il se développe par leurs interactions. Certains résolvent aisément les problèmes, alors que d'autres s'y heurtent. C'est en s'aidant mutuellement, en apportant chacun ses compétences, son vécu et ses expériences que tous y parviennent. De plus, les échanges favorisent chez l'individu sa capacité à « s'autoréguler ».

8. Y a-t-il une relation entre la co-construction des savoirs des élèves et la fréquence des interactions maître-élèves ?

L'analyse des résultats nous a démontré que les interactions maître-élèves étaient fréquentes et régulières. C'est pour cela que nous pensons qu'il y a effectivement une relation entre la co-construction des savoirs des élèves et la fréquence de ces interventions. Cependant, en fonction des difficultés rencontrées par les apprenants, la durée de ses interventions varie. Il faut savoir parfois piloter, susciter la réflexion, pondérer les réponses et trouver rapidement le chemin qui conduira à l'acquisition finale des connaissances. L'intervention de l'enseignant dans toute phase d'apprentissage doit être réfléchie, judicieuse et non intempestive, afin de permettre à l'apprenant de se libérer et ainsi apporter sa contribution à la construction des savoirs du groupe.

9. Quels élèves démontrent la plus grande évolution durant la séquence et au niveau de quels savoirs ?

Six élèves sur douze ont montré une meilleure aptitude au discours argumentatif. L'évolution des acquisitions n'a pas été régulière. Certains ont fait preuve rapidement de perspicacité, de volonté, tandis que d'autres, retenus encore par la timidité, ont mis bien plus de temps pour progresser. Cependant, une évolution a été remarquée auprès de chaque intervenant, chacun dans des domaines différents. Le jeu dramatique a permis une construction individuelle des savoirs en expression orale.

10. Quels sont les moments significatifs de la séquence d'enseignement/apprentissage pour ces élèves ?

En observant nos graphiques, nous déduisons que les moments significatifs pour les élèves sont le plus souvent les mêmes : lors des exercices langagiers dans lesquels ils se sont essayés à jouer les parfaits acteurs. Cela signifie que les élèves co-construisent au mieux leurs savoirs, avec et par le groupe, lorsqu'ils deviennent actifs et responsables de leurs apprentissages.

11. A quels moments et selon quelle évolution l'élève construit-il ses savoirs en expression orale durant une séance d'art dramatique ?

L'évolution des savoirs s'est faite de manière constante et progressive durant les trois premières séances. Cependant la phase de « rejeu » a nettement facilité l'acquisition de certains savoirs. Les mises en commun ont elles aussi élucidé beaucoup de problèmes rencontrés. Durant la 3^{ème} séance, les élèves ont construit intensément leurs savoirs, grâce aux nombreuses critiques émises par leurs camarades et l'enseignante. Ils ont d'ailleurs mobilisé toutes les connaissances acquises précédemment lors de la 4^{ème} séance. Ces dernières activités ont permis la consolidation de l'ensemble de celles-ci.

Réponses aux hypothèses

A ce stade de notre recherche, notre constat est le suivant : les élèves ont interagi durant toute la séquence au moyen du jeu dramatique. Ils ont co-construit leurs savoirs ensemble et par les interactions avec l'enseignante. Suite à cela, nous reprenons nos hypothèses, afin d'y répondre.

Hypothèse 1 : L'expérience vivante du jeu dramatique peut favoriser l'évolution de la communication et le développement de compétences en expression orale à travers les différentes interactions.

Nous pouvons confirmer cette hypothèse, car nous pouvons prouver que les élèves ont évolué dans la communication, notamment grâce à l'improvisation dans le jeu dramatique. Cet outil favorise l'expression orale des apprenants qui acceptent de jouer librement les acteurs néophytes dans des situations les plus diverses. Celles-ci, inspirées le plus souvent de leur vécu, font découvrir aux élèves des conflits qu'ils doivent résoudre par eux-mêmes. Ils les retranscrivent à l'aide du langage oral. Le jeu dramatique met en place des situations d'argumentation que les élèves retrouveront dans des moments authentiques de la vie. Cela implique des interactions constantes et un transfert des connaissances. Celles-ci sont des informations que l'apprenant doit s'approprier pour pouvoir ensuite les extérioriser dans d'autres contextes.

Hypothèse 2 : Le jeu dramatique permet la construction des savoirs à travers les interactions maître-élèves et élèves-élèves en expression orale.

Nous avons choisi comme thème l'argumentation orale et avons remarqué que les élèves avaient mobilisé et construit des savoirs dans ce domaine grâce au jeu dramatique. Au début de la séquence, les élèves ne connaissaient pas le discours argumentatif, ni son utilisation. A la fin, ils étaient capables d'expliquer ce qu'est l'argumentation et d'en ressortir les caractéristiques principales. Ils arrivaient à formuler leur opinion et à la défendre avec des arguments. Les élèves ont pu construire des savoirs dans le domaine de l'argumentation orale et cela grâce aux nombreuses interactions au sein du groupe. Le nombre d'échanges entre les élèves a été productif dans la découverte du discours et pour ôter la gêne de s'exprimer en public. Il ne faut pas négliger les interventions de l'enseignant qui permettent de consolider certains acquis, mais aussi de remettre sur la bonne voie certains élèves dans l'erreur. Le plus productif a été le dialogue élèves-élèves qui conforte le plus souvent l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

Nous avons perçu beaucoup de motivation des élèves à évoluer ensemble dans la construction de leurs savoirs à l'aide du jeu dramatique. Nous pensons que cela provient du fait qu'ils s'engagent davantage dans les activités si celles-ci sont significatives et variées, telles les situations proposées dans nos séances. L'hypothèse de départ est par ces découvertes vérifiée.

Pour terminer cette interprétation des résultats, nous pensons que le jeu dramatique n'est pas un but lui-même, mais est avant tout un outil permettant les apprentissages, aidant les élèves à trouver du sens au travail demandé.

4. CONCLUSION

Arrivée au bout de notre démarche, nous sommes en mesure de répondre à la question de recherche, mais également de poser un regard critique sur l'expérience que nous avons menée depuis bientôt une année.

4.1 Réponse à la question de recherche

« Comment s'opère la co-construction des savoirs par l'utilisation comme moyen didactique du jeu dramatique lors d'une séquence d'expression orale dans une classe de 5^{ème} primaire valaisanne ? »

Notre recherche ne se base que sur ce qui est explicité par les élèves, ce qui implique une analyse poussée des réflexions verbalisées. Celle-ci nous apprend que le jeu dramatique est susceptible de favoriser la construction des savoirs chez les apprenants et de développer des compétences langagières dans le domaine de l'argumentation. Les connaissances se développent grandement grâce aux interactions élèves-élèves, maître-élèves. La construction des savoirs se base sur le triangle pédagogique : les relations élèves, maître, objet. La co-construction des savoirs, elle, se concrétise par une meilleure interaction des acteurs où ceux-ci dialoguent, critiquent...élaborent de nouvelles connaissances.

4.2 Analyse critique

Pour réaliser notre recherche, nous nous sommes appuyée sur des auteurs qui ont disserté sur les différents éléments de notre problématique. Il nous est alors possible d'affirmer que nos hypothèses et nos questions opérationnelles se réfèrent à un cadre théorique précis et sont, par conséquent, pertinentes. Lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats, nous avons essayé d'être le plus objective possible et nous avons obtenu des résultats qui vont dans le sens de nos hypothèses. Cette recherche étant presque terminée, une analyse critique s'avère nécessaire afin de combler les lacunes de cette expérience.

Tout d'abord, nous sommes consciente que notre recherche est fondée sur la co-construction des savoirs dans l'argumentation orale de douze élèves et que ces derniers ne sont pas représentatifs d'une généralité. Toutefois, ce travail nous donne des informations et des pistes par rapport à un moyen didactique susceptible d'exercer l'expression orale en français.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons établi personnellement nos questions opérationnelles liées à la théorie développée dans le cadre conceptuel. Ces dernières sont pour nous un moyen d'analyse de notre séquence d'enseignement/apprentissage, mais nous précisons que cette liste n'est pas exhaustive et que d'autres questions pourraient s'y ajouter.

Les thèmes concernant les bienfaits de l'utilisation du jeu dramatique comme outil didactique auprès des enfants sont vastes. Nous avons ciblé notre recherche uniquement sur la co-construction des savoirs dans la branche du français. Nous sommes consciente

que notre recherche pourrait s'étendre à plusieurs didactiques scolaires (mathématique...).

Durant nos lectures et tout au long de l'avancement de cette recherche, nous avons pris conscience qu'il était nécessaire de fixer des limites en vue de suivre un fil rouge clair et déterminé par des sujets précis. Nous avons restreint notre travail à une observation de la co-construction des savoirs chez les apprenants. Lors de notre analyse, nous avons tenu à nous baser sur des faits réels et observables en regardant uniquement nos transcriptions. Etant donné que la construction des savoirs s'opère par des processus mentaux qu'il n'est pas toujours possible d'observer chez élèves, nous sommes restée dans ce qui s'est produit durant notre séquence d'enseignement/apprentissage et n'avons pas analysé le processus interne de construction des savoirs chez les élèves (métacognition).

L'une des questions opérationnelles traitait des élèves qui avaient le plus évolués durant notre séquence. En analysant nos transcriptions, nous avons choisis six élèves dont nous jugions la plus grande évolution. Mais il aurait été possible d'analyser l'évolution de tous les apprenants ayant participé aux différentes activités.

Nous avons traité du jeu dramatique comme outil didactique susceptible de favoriser l'expression orale des élèves, mais n'avons pas tenu compte des différentes sortes de jeux comme le théâtre ou le jeu de rôle. Ces derniers ont-ils des vertus similaires ou au contraire font appel à d'autres capacités à développer, telle la mémoire... ? Sont-ils de véritables outils permettant de d'affiner l'argumentation orale ?

Pour mener cette recherche, nous aurions pu utiliser la méthode de l'observation directe. Nous aurions pu, dans un premier temps, nous rendre dans une classe où l'expression orale se travaille à l'aide du jeu dramatique. Dans deuxième temps, l'observation serait faite dans une autre classe dont l'usage de cette pratique n'est pas courante. Au final, la comparaison de l'évolution de la construction des savoirs en argumentation aurait-elle été plus pertinente ?

Notre travail a été uniquement un constat de ce qui s'est déroulé durant une séquence d'enseignement/apprentissage avec douze élèves. Mais celle-ci fut basée sur quatre cours seulement. Est-ce suffisant pour établir une analyse de la construction des savoirs et en déduire une évolution chez certains apprenants ? N'aurait-il pas été judicieux de travailler l'argumentation en profondeur par écrit avant de lancer l'argumentation orale ?

De plus, notre choix s'est porté sur cette classe de 5^{ème} primaire pour des raisons pratiques. Mais les élèves n'avaient jamais travaillé avec le jeu dramatique et n'étaient pas participatifs. N'aurait-il pas été plus judicieux de choisir une classe qui a déjà l'habitude de travailler avec cet outil ou une classe dont l'envie de s'exprimer est présente ? D'autre part, nous avons constaté que les résultats pouvaient être influencés par d'autres facteurs que nous n'avons pas pris en compte dans notre recherche. En effet, la caméra était un réel blocage pour ces élèves déjà timides et introvertis. Se sachant filmés, ont-ils montré toutes leurs capacités d'expression orale ?

Dans le jeu dramatique, il y a normalement un premier essai d'improvisation, puis il y a une discussion qui s'opère et enfin les élèves rejouent une situation similaire. Il ne nous a pas toujours été possible de suivre ces règles durant nos séances.

Pour conclure, beaucoup de questions restent encore ouvertes sur le sujet, mais nous avons pu constater à travers ce mémoire, que le jeu dramatique était un outil approprié pour la construction des savoirs en expression orale.

4.3 Prolongements et perspectives

Après avoir analysé nos résultats et apporté une réponse à notre question de recherche, nous prenons une distance par rapport à ce travail, afin de définir les nouvelles directions qu'il pourrait prendre. Ce dernier nous a fait prendre conscience de l'importance d'un moyen didactique tel que le jeu dramatique dans la co-construction des savoirs en expression orale, mais aboutit à des éléments que nous ne pouvions malheureusement pas explorer dans ce mémoire de fin d'études. C'est pour cette raison que nous ouvrons notre travail aux éventuels prolongements qui nous paraissent intéressants dans une perspective de recherches futures.

Tout d'abord, nous pensons qu'il serait utile de pouvoir comparer nos résultats en menant cette recherche dans plusieurs classes de degrés scolaires différents, afin de pouvoir confirmer les analyses et interprétations que nous avons définies. De plus, il serait intéressant de travailler avec le moyen didactique du jeu dramatique sur une plus grande période pour mesurer les effets sur l'expression orale des apprenants dans un temps élargi. Finalement, nous proposons de mener cette recherche avec deux classes, l'une travaillant l'argumentation de façon standard et l'autre au moyen du jeu dramatique, afin d'effectuer des comparaisons dans les apprentissages des élèves et d'évaluer la pertinence de ce moyen didactique.

Dans notre recherche, nous nous sommes concentrée uniquement sur l'expression orale en français. Pour aller plus loin, il pourrait être intéressant d'observer les effets du jeu dramatique dans d'autres branches scolaires. Ce moyen didactique a favorisé l'argumentation orale en français, mais il serait possible de constater ce transfert des connaissances ailleurs, comme dans les mathématiques où les apprenants sont souvent amenés à expliciter leur démarche et à la soutenir. Cette recherche s'inscrirait alors dans l'interdisciplinarité.

A travers nos lectures, nous avons remarqué qu'à plusieurs reprises le rôle de l'enseignant comme médiateur et partenaire dans la co-construction des savoirs était expliqué. Pour poursuivre ce travail, il serait intéressant d'évaluer l'attitude de l'enseignant à l'égard des élèves. Faut-il intervenir de manière régulière ou, au contraire, faut-il laisser les apprenants réaliser les exercices seuls, sans interventions ?

Ne serait-il pas perspicace d'étudier ultérieurement la co-construction des savoirs au niveau du développement personnel de l'apprenant et d'observer au plus près son intégration au groupe. Par cette analyse individualisée, nous pourrions démontrer que l'apprentissage par l'échange, tel que le préconise le jeu dramatique, favorise la réussite scolaire.

Enfin, Page (1997) a constaté que le jeu dramatique comme moyen didactique pouvait avoir une influence sur la motivation des enfants. Nous aimerions donc voir en quoi le jeu dramatique influe sur le comportement et la motivation de certains élèves difficiles, timides ou renfermés. Pourrait-il permettre à ces enfants de s'extérioriser et de montrer une autre facette de leur personnalité ?

5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bajard, E. (1994). *Pratiques de formation : le jeu dramatique*. Champagne-Ardenne : Centre régional de documentation pédagogique.
- Balazard, S. & Gentet-Ravasco, E. (2003). *Le théâtre à l'école : techniques théâtrales et expression orale*. Paris : Hachette Education.
- Barth, B-M. (2004). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Buysse, A. (2007). *Le théâtre : au-delà du jeu*. Université de Genève.
- CIIP. (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités de l'Ecole publique*. Edition provisoire.
- Dasté, C., Jenger, Y. & Voluzan, J. (1975). *L'enfant, le théâtre et l'école*. Delachaux et Niestlé.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2006). *Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés*. Fapse : Genève. [Page web] Accès :
http://books.google.fr/books?id=vKOI7oXNLyYC&pg=PA175&lpg=PA175&dq=Dolz+et+Schneuwly+:+synopsis&source=bl&ots=OHotZb0VNr&sig=1HpAMvFWywgolXWE0MSW1KI24Bc&hl=fr&ei=NaQ8Ss6fM5W6sgaxp_2AAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1 [20.10.09]
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Editeur.
- Dolz, J. & Toulou, S. (2008). *Travail et formation en éducation : De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques*. [Page web] Accès :
<http://tfe.revues.org/index596.html> [25.10.09]
- Goyette, G. & Lessard Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Presses de l'Université du Québec. [Page web] Accès :
http://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=L4WoB_kQMqC&oi=fnd&pg=PA1&dq=m%C3%A9thode:+la+recherche-action&ots=74uQk89YKv&sig=U_FRIUAIRLoUdv2FubaZqAJs9hk#v=onepage&q=m%C3%A9thode%3A%20la%20recherche-action&f=false [15.10.09]

- DramAction. (2006). *La référence pour les enseignants de théâtre*. [Page web]
Accès :
http://www.dramaction.qc.ca/exercices_theatre/ressources.htm [02.12.09]
- Grap, (1989). *Plan d'étude romand en vigueur*.
- GREF, (2003). *L'enseignement apprentissage du français à l'école obligatoire*.
- Héber-Suffrin, C. (2005). *Pratiquer la Formation réciproque à l'école : quand l'échange réciproque de savoirs est au centre du système scolaire*. Lyon : Chronique sociale.
- Jonnaert, P. (2000). *La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique ?* [Page web] Accès :
<http://www.telelearning-pds.org/coa/Jonnaert.pdf> [14.10.09]
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} édition. Montréal, Guérin Editeur.
- Mayer, M., Ouellet, F., Siant-Jacques, M.-C. & Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Gaëtan Morin, Paris.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière.
- Myers, G. & Myers, M. (1990). *Les bases de la communication humaine*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Page, C. (1997). *Eduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF éditeur.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Ryngaert, J-P. (1996). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris : De Boeck.
- Vergnaud, G. (1994). *A quoi sert la didactique ?* [Page web] Accès :
http://www.scienceshumaines.com/a-quoi-sert-la-didactique-_fr_11865.html
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Watzlawick, P., Beavin, J.-H. & Jackson, Don D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.

6. LISTE DES ANNEXES ET ANNEXES

Annexe I :

Planification de la séance d'enseignement/apprentissage 1

Annexe II :

Planification de la séance d'enseignement/apprentissage 2

Annexe III :

Planification de la séance d'enseignement/apprentissage 3

Annexe IV :

Planification de la séance d'enseignement/apprentissage 4

Annexe V :

Synopsis de la séquence filmée

Annexe I : Planification de la séance d'enseignement/apprentissage 1

Stagiaire	Nadia Berthouzo		
Discipline et thème	Français – Expression orale – Le discours argumentatif		
Degré d'enseignement	5P	Nombre d'élèves	12
		Période	60 minutes

Planification de la leçon : Introduction au jeu dramatique

Date : 09.12.09

But(s) – Intention(s)	Créer des situations de communication et entraîner l'élève à l'écoute et à la compréhension des messages oraux ainsi qu'à une expression verbale de plus en plus élaborée, favorisant sa spontanéité. (Grap, expression orale, p. 12)
Objectif général	Utiliser diverses formes d'expression (Grap, expression orale, p. 13)
Objectif(s) spécifique(s)	Utiliser son corps, sa gestuelle pour transmettre un message et prendre la parole en public.
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> ✓ implication dans les activités proposées ✓ utilisation de son corps pour s'exprimer ✓ prise de parole en public
Activité pour le contrôle de l'objectif	Les exercices proposés

Déroulement

Horaire Durée	Etapes - Activités d'apprentissage	Activités d'enseignement	Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel
5'	<u>Introduction</u> Se présenter face à la classe. Exprimer son expérience et ses impressions par rapport aux pratiques théâtrales et à l'argumentation.	Se présenter et clarifier l'objet du travail. Annoncer l'objectif de la séquence. Proposer une activité de présentation sous forme théâtrale : avancer d'un pas pour se détacher du groupe et s'adresser au public en formulant une phrase dont le schéma est : je m'appelle..., j'ai...ans, j'adore..., je déteste...	<u>Organisation</u> : en plénière, oralement, les élèves se rassemblent en cercle <u>Matériel</u> : caméra, livre <i>le théâtre à l'école</i> p. 65
5'	<u>Mise en route</u> Opérer les exercices de mise en route pour : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Réveiller son corps, prendre conscience de la posture du corps, de son rapport à l'espace et prendre l'information par le regard. ✓ Rythmer sa respiration. ✓ Visualiser une situation pour développer l'imagerie mentale et favoriser la concentration. 	Permettre aux élèves de se mettre en condition pour faire du jeu dramatique en leur proposant : <ul style="list-style-type: none"> ✓ des exercices de déplacement ✓ un exercice relaxant pour permettre aux élèves de se recentrer sur eux-mêmes. 	<u>Organisation</u> : en plénière, les élèves se déplacent dans l'espace-jeu, kinesthésique.

5'	<u>Mime et gestuelle</u> Identifier les mouvements de son partenaire pour les reproduire tel un miroir.	Faire prendre conscience aux élèves de leur corps en proposant l'exercice du miroir. Observer les capacités des élèves à reproduire les mouvements et leur faire remarquer que lorsque l'enfant « moteur » lève le bras droit, c'est le bras gauche de son partenaire qui doit se lever.	<u>Organisation</u> : duos d'élèves répartis dans l'espace jeu, inversion des rôles, kinesthésique <u>Matériel</u> : livre <i>le théâtre à l'école</i> p. 107
10'	Exprimer un sentiment à l'aide de son corps (non-verbal). Interpréter les sentiments avec exagération. Reconnaître les sentiments mimés. Réaliser que les émotions ne passent pas uniquement par la parole, mais aussi par le langage du corps.	Proposer l'exercice de la chaise magique pour favoriser l'expressivité des enfants. Faire tirer au sort un sentiment. Contrôler la cohérence des gestes avec les sentiments.	<u>Organisation</u> : élèves en cercle, une chaise au centre, kinesthésique <u>Matériel</u> : billets avec les sentiments, chapeau, une chaise, livre p. 85
10'	Décrire simultanément par les gestes et la parole un camarade au reste du groupe. Identifier le camarade décrit.	Proposer le jeu de la description d'un camarade. Contrôler la similitude des gestes avec la parole. Demander aux élèves de ne pas être grossier.	<u>Organisation</u> : duos d'élèves, oral et kinesthésique
10'	Interpréter plusieurs actions possibles à mimer avec un crayon. Identifier l'objet que représente le stylo.	Proposer aux élèves de mimer des actions en attribuant au crayon un autre rôle que celui qu'il a. Montrer un exemple aux élèves en se limant les ongles avec le stylo.	<u>Organisation</u> : individuellement, au centre de l'espace jeu, kinesthésique <u>Matériel</u> : un stylo
10'	<u>Improvisation</u> Utiliser l'improvisation comme moyen d'expression pour décrire un endroit imaginaire au public.	Proposer aux élèves d'improviser sur la situation suivante : En passant un portail imaginaire, je me retrouve face à un paysage que je dois décrire aux autres.	<u>Organisation</u> Individuellement, oralement
5'	<u>Mise en commun</u> Exprimer son impression sur la séance. Identifier l'objectif des exercices travaillés.	Mener la mise en commun. Demander aux élèves leurs impressions.	<u>Organisation</u> : en plénière, oralement

Après la leçon

Prolongement : les règles d'écoute dans le discours argumentatif

Annexe II : Planification de la séance d'enseignement/apprentissage 2

Stagiaire	Nadia Berthouzo		
Discipline et thème	Français – Expression orale – Le discours argumentatif		
Degré d'enseignement	5P	Nombre d'élèves	12
		Période	60 minutes

Planification de la leçon : Les règles d'écoute

Date : 10.12.09

But(s) – Intention(s)	Créer de situations de communication et entraîner l'élève à l'écoute et à la compréhension des messages oraux ainsi qu'à une expression verbale de plus en plus élaborée, favorisant sa spontanéité. (Grap, expression orale, p. 12)
Objectif général	Développer ses capacités d'écoute (Grap, expression orale, p. 12)
Objectif(s) spécifique(s)	Etre à l'écoute de son interlocuteur et tenir compte de ses réactions dans l'improvisation de son discours.
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'adaptation de ses interventions par rapport aux réactions de son interlocuteur. (tenir compte du discours de l'autre) ✓ La compréhension du message de son interlocuteur.
Activité pour le contrôle de l'objectif	L'exercice de la fête foraine (rejeu)

Déroulement			
Horaire Durée	Etapas - Activités d'apprentissage	Activités d'enseignement	Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel
5'	Introduction Définir le discours argumentatif. Identifier des exemples de situations d'argumentation.	Noter les réponses des élèves au TN. Définir l'argumentation. Noter les exemples au TN et vérifier les réponses des E. Compléter les réponses des élèves.	<u>Organisation</u> en plénière, oralement <u>Matériel</u> caméra, TN
5'	Mise en route Opérer les exercices de mise en route pour : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Réveiller son corps, prendre conscience de la posture du corps, de son rapport à l'espace et prendre l'information par le regard. ✓ Rythmer sa respiration. ✓ Visualiser une situation pour développer l'imagerie mentale et favoriser la concentration. 	Proposer aux élèves des exercices de déplacement et faire remarquer les différences de rythmes. Proposer un exercice relaxant pour permettre aux élèves de se recentrer sur eux-mêmes.	<u>Organisation</u> : en plénière, les élèves se déplacent dans l'espace-jeu, kinesthésique <u>Matériel</u> : livre <i>le théâtre à l'école</i> p. 77
10'	Le guide et l'aveugle Utiliser sa voix pour guider l'élève aveugle. Reconnaître la voix de l'élève « guide » pour se déplacer. Identifier les indications données par l'élève « guide ».	Annoncer l'objectif de la séance : travail sur les règles d'écoute. Donner les consignes de l'exercice du guide et de l'aveugle. Observer l'exercice et remédier si nécessaire.	<u>Organisation</u> : en plénière, les élèves se déplacent dans l'espace-jeu, kinesthésique <u>Matériel</u> : foulards

20'	<u>L'interview</u> Prendre connaissance du mot imposé, sans le révéler. Improviser sur la situation donnée en plaçant le mot imposé le plus naturellement possible. Interpréter son rôle. Reconnaître quels étaient les mots imposés aux acteurs.	Faire tirer au sort les mots aux élèves. Proposer le thème suivant : un journaliste reçoit dans son émission de télévision un chanteur célèbre. Observer les élèves et leur venir en aide si nécessaire.	<u>Organisation</u> : duos d'élèves , oral et kinesthésique <u>Matériel</u> : livre <i>le théâtre à l'école</i> p. 122, papiers avec les mots, chapeau
15'	<u>Le jeu : la fête foraine</u> Prendre connaissance du mot imposé, sans le révéler. Improviser sur la situation donnée en plaçant le mot imposé le plus naturellement possible. Reconnaître quels étaient les mots imposés aux acteurs.	Faire tirer au sort les mots aux élèves. Proposer le thème suivant : quatre amis se sont égarés dans une fête foraine et n'arrivent plus à retrouver la sortie. Observer les remédiations faites par les élèves et leur venir en aide si nécessaire.	<u>Organisation</u> groupe de 4 E, oral et kinesthésique <u>Matériel</u> : livre <i>le théâtre à l'école</i> p. 122, papiers avec les mots
5'	<u>Mise en commun</u> Exprimer son impression sur la séance. Identifier les règles d'écoute.	Mener la mise en commun. Rappeler l'importance de l'écoute. Ecrire les règles d'écoute au TN.	<u>Organisation</u> : en plénière, oralement <u>Matériel</u> : TN

Après la leçon

Prolongement : Reconnaître une situation argumentative et donner son opinion.

Annexe III : Planification de la séance d'enseignement/apprentissage 3

Stagiaire	Nadia Berthouzo		
Discipline et thème	Français – Expression orale – Le discours argumentatif		
Degré d'enseignement	5P	Nombre d'élèves	12
		Période	60 minutes

Planification de la leçon : Formuler son opinion et la défendre

Date : 11.12.09

But(s) – Intention(s)	Créer des situations de communication et entraîner l'élève à l'écoute et à la compréhension des messages oraux ainsi qu'à une expression verbale de plus en plus élaborée, favorisant sa spontanéité. (Grap, expression orale, p. 12)
Objectif général	Respecter la pluralité des opinions et défendre ses arguments. (Grap, expression orale, p. 12)
Objectif(s) spécifique(s)	Exprimer son opinion et la justifier à l'aide d'arguments.
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formuler son opinion avec une expression adéquate. ✓ Formuler des arguments en faveur de son opinion. ✓ Identifier les diverses opinions et arguments donnés. ✓ Tous les élèves ont pris la parole. ✓ Les élèves sont restés dans le sujet de l'argumentation.
Activité pour le contrôle de l'objectif	Le rejeu et l'évaluation formative par questions de l'enseignant sur un sujet de controverse

Déroulement			
Horaires Durée	Etapes - Activités d'apprentissage	Activités d'enseignement	Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel
4'	<u>Introduction</u> Rappeler la définition de l'argumentation. Répéter les règles d'écoute.	Valider les réponses proposées par les élèves. Annoncer l'objectif de la leçon.	<u>Organisation</u> : En plénière, oralement <u>Matériel</u> : Caméra
4'	<u>Mise en route</u> Opérer les exercices de mise en route pour : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Réveiller son corps, prendre conscience de la posture du corps, de son rapport à l'espace et prendre l'information par le regard. ✓ Rythmer sa respiration. ✓ Visualiser une situation pour développer l'imagerie mentale et favoriser la concentration. 	Proposer aux élèves des exercices de déplacement et faire remarquer les différences de rythmes. Proposer un exercice relaxant pour permettre aux élèves de se recentrer sur eux-mêmes.	<u>Organisation</u> : en plénière, les élèves se déplacent dans l'espace-jeu, kinesthésique <u>Matériel</u> : livre <i>le théâtre à l'école</i> p. 77
15'	<u>Les cadeaux des lutins</u> Interpréter son personnage. Formuler son opinion sur le cadeau idéal. Tenir compte des réactions des interlocuteurs. Justifier son opinion.	Proposer la situation suivante aux élèves : vous êtes les quatre lutins du Père Noël et vous discutez sur le cadeau idéal à offrir aux enfants. Observer l'exercice et aider les élèves en cas de problèmes.	<u>Organisation</u> : Groupes de 4 E, oral et kinesthésique <u>Matériel</u> : Bonnets des lutins

5'	<u>Mise en commun partielle</u> Exprimer les difficultés rencontrées durant l'exercice. Identifier les expressions pour exprimer son opinion et Utiliser le processus pour formuler des arguments.	Mener la mise en commun. Clarifier les mots à utiliser pour marquer son opinion. Expliquer le processus pour formuler un argument.	<u>Organisation :</u> En plénière, oralement <u>Matériel :</u> TN
15'	<u>Le rejeu : la soupe aux sorcières</u> Interpréter son personnage. Formuler son opinion. Tenir compte des réactions des interlocuteurs. Justifier son opinion.	Proposer la situation suivante aux élèves : vous êtes 4 sorcières qui prépare la potion magique pour transformer les enfants Hansel et Gretel. Observer l'exercice et aider les élèves en cas de problèmes.	<u>Organisation :</u> Groupes de 4 E, oral et kinesthésique
10'	<u>Evaluation</u> Répondre aux questions de l'enseignante. Exprimer son avis. Défendre son avis en le justifiant.	Poser une question à chaque élève. Evaluer la capacité des élèves à donner leur avis et à le défendre.	<u>Organisation</u> Individuellement, oralement <u>Matériel :</u> Questions à poser
7'	<u>Mise en commun</u> Exprimer son impression sur la séance. Rappeler les expressions à utiliser pour exprimer son opinion et le processus pour formuler un argument.	Mener la mise en commun.	<u>Organisation :</u> en plénière, oralement

Après la leçon

Prolongement : Reconnaître une situation argumentative et convaincre avec des arguments.

Annexe IV : Planification de la séance d'enseignement/apprentissage 4

Stagiaire	Nadia Berthouzo		
Discipline et thème	Français – Expression orale – Le discours argumentatif		
Degré d'enseignement	5P	Nombre d'élèves	12
		Période	60 minutes

Planification de la leçon : Convaincre par des arguments

Date : 14.12.09

But(s) – Intention(s)	Créer de situations de communication et entraîner l'élève à l'écoute et à la compréhension des messages oraux ainsi qu'à une expression verbale de plus en plus élaborée, favorisant sa spontanéité. (Grap, expression orale, p. 12)
Objectif général	Respecter la pluralité des opinions et défendre ses arguments. (Grap, expression orale, p. 12)
Objectif(s) spécifique(s)	Formuler des arguments Pour et des arguments Contre le sujet de la controverse pour convaincre son interlocuteur de changer d'avis. S'approprier des moyens linguistiques pour marquer son accord ou son désaccord. Reconnaître et caractériser une situation argumentative (sujet de la controverse, producteur, destinataire et but).
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formuler clairement sa demande. ✓ Formuler de véritables arguments. ✓ Utiliser les formules d'expression pour marquer son accord ou son désaccord. ✓ Tous les élèves ont pris la parole. ✓ Les élèves sont restés dans le sujet. ✓ Ressortir les caractéristiques d'une situation argumentative.
Activité pour le contrôle de l'objectif	Le téléphone, l'évaluation formative

Déroulement			
Horaire Durée	Etapes - Activités d'apprentissage	Activités d'enseignement	Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel
5'	<u>Mise en route</u> Rappeler le travail de la dernière séance. Opérer les exercices de mise en route pour : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Réveiller son corps, prendre conscience de la posture du corps, de son rapport à l'espace et prendre l'information par le regard. ✓ Rythmer sa respiration. ✓ Visualiser une situation pour développer l'imagerie mentale et favoriser la concentration. 	Annoncer l'objectif de la leçon. Proposer aux élèves des exercices de déplacement et faire remarquer les différences de rythmes. Proposer un exercice relaxant pour permettre aux élèves de se recentrer sur eux-mêmes.	<u>Organisation :</u> en plénière, oral et kinesthésique <u>Matériel :</u> Caméra
10'	<u>Matamor Severus</u> Formuler sa demande. Utiliser des arguments pour convaincre son interlocuteur de changer d'avis. Reconnaître les éléments de validité d'un argument.	Proposer la situation : convaincre le vieux Matamor Severus d'indiquer où se trouve le trésor ! Observer les élèves. Contrôler la cohérence des arguments. Apporter les éléments de validité pour les arguments.	<u>Organisation :</u> En plénière, oral et kinesthésique <u>Matériel :</u> Chapeau de pirate, chaise, TN

15'	<u>Le téléphone</u> Formuler sa demande. Soutenir sa demande par des arguments. Improviser sur la situation donnée. Tenir compte des réactions de son partenaire. Reconnaître une opinion et un argument.	Proposer la situation aux élèves : l'enfant fait une demande à son père ou à sa mère au téléphone et doit le/la convaincre de l'accepter. Donner les consignes. Discuter des arguments énoncés. Vérifier la cohérence des arguments.	<u>Organisation</u> : Duo d'élève, oral et kinesthésique <u>Matériel</u> : Chapeau, billets avec les situations, veston, béret
15'	<u>Le vendeur</u> Discuter dans le groupe d'un produit à vendre. Improviser sur la situation donnée. Présenter son produit au public. Convaincre avec des arguments d'acheter son produit.	Proposer la situation : vous êtes un groupe de quatre vendeurs qui essaie de convaincre le public d'acheter leur produit. Donner les consignes. Discuter des arguments énoncés et vérifier la cohérence des arguments.	<u>Organisation</u> : Groupe de 4 E, oral et kinesthésique <u>Matériel</u> : râteau
5'	<u>Evaluation : accord ou désaccord</u> Formuler une affirmation. Exprimer son accord ou son désaccord par rapport à l'affirmation donnée. Utiliser les expressions adéquates.	Donner les consignes Demander aux élèves de formuler une phrase qui peut être juste ou fausse lorsque les lunettes sont sur leur tête. Chaque élève répond ensuite pour dire s'il est d'accord ou pas. Discuter des expressions utilisées et les noter au TN.	<u>Organisation</u> En plénière, oralement <u>Matériel</u> : Lunettes, TN
10'	<u>Mise en commun</u> Exprimer son impression sur la séance. Reconnaître une situation argumentative. Lire la feuille récapitulative.	Mener la mise en commun. Donner les notions pour reconnaître une situation argumentative. Distribuer la feuille.	<u>Organisation</u> : en plénière, oralement <u>Matériel</u> : Feuille récapitulative

Après la leçon

Prolongement : La réfutation

Annexe 5 : Synopsis de la séquence d'enseignement/apprentissage

Synopsis de la séquence d'enseignement	
Enseignant : Nadia Berthouzo	Canton : Valais
Classe : 5 ^{ème} primaire	Nombre d'élèves : 12

Données	09.12.09	10.12.09	11.12.09	14.12.09
Enregistrées	57'46"	58'35"	59'09"	58'15"
Transcrites	x	x	x	x
Résumées		x	x	x

Niveaux	Repères	Formes sociales	Matériel	Description
1				<i>Pratique du discours argumentatif oral par le jeu dramatique</i>
1-1	0' - 7'20"			Construction d'une définition de l'argumentation
1-1-1	0' - 5'16"	En plénière	TN	> <i>Expliquer en quoi consiste une situation argumentative.</i> L'E demande aux élèves de ressortir les caractéristiques d'un débat afin que ceux-ci puissent faire une définition de l'argumentation. L'E note les propositions des élèves au TN et complète la définition.
1-1-2	5'16" - 7'20"	En plénière	TN	> <i>Donner des exemples/des situations d'argumentation.</i> L'E demande aux élèves de citer des situations argumentatives et note les réponses au TN. L'E complète par d'autres exemples.
1-2	7'21" - 58'35"			Travail sur l'écoute en improvisation
1-2-1	7'21" - 11'46"	En plénière		> <i>Se mettre en condition pour faire du jeu dramatique.</i> L'E propose aux élèves des exercices pour prendre connaissance de l'espace, réveiller son corps et se concentrer.
1-2-2	11'46" - 14'32"	En plénière		> <i>Expliquer pourquoi l'écoute est un point important de l'argumentation.</i> L'E introduit les exercices en donnant l'objectif de la leçon et en demandant aux élèves pourquoi il est important de travailler sur l'écoute. L'E valide les réponses des élèves.
1-2-3	14'33" - 22'03"	Duo d'El	Foulards	> <i>Apprendre à écouter son partenaire.</i> L'E propose aux élèves l'exercice du guide et de l'aveugle : un élève joue le guide et doit conduire l'autre élève aveugle dans la salle de classe. Il donne les consignes, observe les élèves et remédie aux problèmes rencontrés. Il recueille à la fin de l'exercice les impressions et remarques des élèves.
1-2-4	22'04" - 52'58"	Duo d'El	Mots mystères Chapeau	> <i>Tenir compte des propos de son interlocuteur dans l'improvisation.</i> L'E demande aux élèves ce que signifie le mot improviser, puis leur propose d'improviser en duo un interview entre un chanteur célèbre et un journaliste en plaçant

				dans leur discours les mots mystères que le public doit deviner. Il donne les consignes, observe les élèves et remédie aux problèmes rencontrés. Il recueille à la fin de l'exercice les impressions et remarques des élèves.
1-3	52'58'' - 58'35''			Identification des règles d'écoute
1-3-1	52'58'' - 58'35''	En plénière	TN	> <i>Définir les règles d'écoute pour le discours argumentatif.</i> L'E recueille les impressions des E sur la séance. L'E demande aux élèves l'objectif des exercices sur l'écoute et insiste sur l'importance de l'écoute dans une situation argumentative. L'E valide les règles données par les élèves.
1-4	0' - 4'46''			Rappel de la définition de l'argumentation et des règles d'écoute.
1-4-1	0' - 4'46''	En plénière		> Répéter la définition de l'argumentation et les règles d'écoute. L'E demande aux élèves de rappeler la définition de l'argumentation, ainsi que les règles d'écoute pour rafraîchir la mémoire des élèves et s'assurer de leur compréhension. Il valide les réponses données et les complète.
1-5	4'46'' - 48'25''			Formulation de son opinion et défense de cette opinion par des arguments.
1-5-1	4'46'' - 25'09''	Groupes de 4	Bonnets des lutins	> Exprimer son opinion et la défendre par des arguments L'E propose l'exercice suivant aux élèves : vous êtes les quatre lutins du Père Noël qui discutent du cadeau idéal à offrir aux petits enfants. Chacun a un avis différent et doit le défendre avec des arguments. L'E met les élèves en situation au début de l'exercice, puis les observe dans l'improvisation et apporte ses remarques et remédiations.
1-6	25'10'' - 30'57''			Identification des expressions pour exprimer son opinion et de la démarche pour formuler un argument.
1-6-1	25'10'' - 30'57''	En plénière	TN	> Définir des expressions pour donner son opinion. L'E demande aux élèves ce qu'ils ont travaillé durant l'exercice théâtral, puis discute avec eux des expressions utilisées pour donner son avis et leur explique quelle démarche on utilise pour formuler un argument. L'E termine cette mise en commun partielle en demandant aux élèves leurs impressions.
1-7	31'58'' - 48'24''			Formulation de son opinion et défense de cette opinion avec des arguments.
1-7-1	31'58'' - 48'24''			> Exprimer son opinion en utilisant l'expression adéquate et la défendre par des arguments. L'E propose aux élèves de rejouer une situation dans laquelle ils sont quatre sorcières qui doivent décider du sort de deux enfants en fabricant leur potion magique. L'E met les élèves en situation au début de l'exercice et leur laisse quelques minutes pour réfléchir. L'E observe si les élèves sont capables d'exprimer leur avis en utilisant une expression adéquate et si ils arrivent à la défendre. Il demande aux élèves de faire des remarques de chaque prestation.
1-8	48'26'' - 54'16''			Expressions pour marquer son accord ou son désaccord.
1-8-1	48'26'' - 54'16''	En plénière	Lunettes	> Utiliser les expressions adéquates pour marquer son accord ou son désaccord.

			TN	L'E demande aux élèves chacun leur tour d'affirmer quelque chose. L'élève suivant répond en marquant son accord ou son désaccord. L'E ressort avec les élèves les expressions utilisées.
1-9	54'17"- 59'09"			Rappel des expressions utilisées
1-9-1	54'17"- 59'09"	En plénière		> Rappeler les expressions identifiées durant le cours. L'E demande aux élèves de nommer les expressions qu'ils ont retenu pour donner son opinion.
1-10	0' - 46'28"			Utilisation de l'argumentation pour convaincre son interlocuteur de changer d'avis.
1-10-1	0' - 21'16"	En plénière	Chapeau de pirate Chaise TN	> Formuler de véritables arguments pour convaincre son interlocuteur de révéler un secret. L'E commence par annoncer l'objectif du cours puis propose aux élèves la situation suivante : Matamor Severus est un vieux pirate revêché et tonitruant qui garde jalousement le secret d'un trésor. A vous jeunes pirates de le convaincre de vous révéler où se trouve ce trésor. L'E demande aux élèves de formuler des arguments convaincants. Il observe les élèves. A la fin il recueille les impressions des élèves et discute avec eux de la valeur des arguments en notant au TN les critères de validité et en donnant un exemple.
1-10-2	21'17"- 46'28"	Duo d'E	Chapeau Billets Veston Béret	> Formuler sa demande et la soutenir par des arguments pour faire changer d'avis son interlocuteur. L'E demande aux élèves de soutenir une demande par des arguments aux téléphone pour faire changer d'avis son interlocuteur. Il observe les prestations des élèves et discute avec le public de chaque prestation pour ressortir les arguments qui ont été dit et pour faire les remarques nécessaires.
1-11	46'29"- 55'15"			Evaluation
1-11-1	46'29"- 55'15"	Individuel		> Répondre aux questions de l'enseignante en donnant son avis et en le défendant avec des arguments. L'E pose une question personnelle à chaque élève sous forme de micro-trottoir. Il valide les réponses.
1-12	55'16- 59'22"			Repérage des caractéristiques de l'argumentation
1-12-1	55'16"- 59'22"	En plénière	Feuille récapitulative	> Discuter des caractéristiques de l'argumentation. L'E dégage les réponses suivantes : présence d'un thème (sujet de la controverse), des acteurs, du public, des opinions et des arguments pour ou contre le sujet de la controverse. L'E distribue une feuille récapitulative de tout ce qui a été vu durant la séance.

7. ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ

*Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteure.
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.*

Saint-Maurice, le 22 février 2010

Nadia Berthouzo